

**POLÍTICA DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇOS,
LIMITES E DESAFIOS**

***POLÍTICA DE INCLUSIÓN EN LA ENSEÑANZA INFANTIL: AVANCES,
LÍMITES Y RETOS***

***INCLUSION POLICY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: ADVANCES,
LIMITS AND CHALLENGES***

Marilda Moraes Garcia BRUNO¹
Washington Cesar Shoiti NOZU²

RESUMO: Este texto focaliza a política de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil, a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988. Nesse sentido, apresenta a trajetória legislativa desta etapa de ensino, indicadores de matrículas e resultados de pesquisas sobre a temática. Trata-se de um estudo documental e bibliográfico que pretende sinalizar avanços, limites e desafios que se impõem na construção e implementação da proposta de inclusão de crianças com deficiência em creches e pré-escolas. Por fim, conclui que a inclusão na Educação Infantil é um direito social inalienável, enfatizando a necessidade de práticas colaborativas para que o Atendimento Educacional Especializado nessa etapa de ensino não se reduza à instrumentalização da Educação Especial, adstrita somente em termos de acessibilidade e adaptações de recursos e materiais pedagógicos.

PALAVRAS-CHAVE: Política Educacional. Educação Especial. Educação Infantil.

RESUMEN: Este texto se centra en la política de inclusión de niños con discapacidad en la Enseñanza Infantil, a partir de la Constitución Federal Brasileña de 1988. En ese sentido, se busca presentar la trayectoria legislativa en esta etapa de enseñanza, indicadores de matrículas y los resultados de investigaciones sobre la temática. Se trata de un estudio documental y bibliográfico que pretende señalar avances, límites y retos que se imponen en la construcción e implementación de la propuesta de inclusión de niños con discapacidad en guarderías y jardín de infancia. Por último, se concluye que la inclusión en la Educación Infantil es un derecho social inalienable y se enfatiza la necesidad de prácticas colaborativas para que la Atención Educativa Especializada en esa etapa de enseñanza no se reduzca a la instrumentalización de la Educación Especial, adscrita sólo en términos de accesibilidad y adaptaciones de recursos y materiales pedagógicos.

PALABRAS CLAVE: Política Educativa. Educación Especial. Enseñanza Infantil.

¹ Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados – MS – Brasil. Docente del Programa de Postgrado en Educación. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-1568-2185>>. Correo: mgbruno@uol.com.br

² Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados – MS – Brasil. Docente del Programa de Postgrado en Fronteras y Derechos Humanos – UFGD. Doctor en Educación. Becario Investigador Ingresante de la UFGD, en el área de Ciencias Humanas. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0003-1942-0390>>. Correo: wcsn1984@yahoo.com.br

ABSTRACT: *This text focuses on the inclusion policy of children with disabilities in Early Childhood Education, from the Brazilian Federal Constitution of 1988. In this sense, it presents the legislative trajectory of this education stage, indicators of enrollments and results of researches on the theme. It is a documentary and bibliographical study that intends to indicate advances, limits and challenges that are imposed in the construction and implementation of the inclusion proposal of children with disabilities in daycares and pre-schools. Finally, it concludes that inclusion in Early Childhood Education is an inalienable social right, emphasizing the need for collaborative practices so that the Specialized Educational Assistance in this stage of education is not limited to the instrumentalization of Special Education, which is only available in terms of accessibility and adaptations of resources and teaching materials.*

KEYWORDS: *Educational Policy. Special Education. Early Childhood Education.*

Introducción

Las políticas de inclusión en la Enseñanza Infantil han ocupado y reducido el espacio en el debate académico, sobre todo en lo que respecta al derecho social de niños con discapacidad a las guarderías y jardines de infancia.

En este año, cuando conmemoramos los treinta años de la Constitución ciudadana – que otorga a todos los niños, desde su nacimiento, el derecho a la educación, con garantía de Atención Educacional Especializada (AEE) a los con discapacidad – y los diez años de la Política Nacional de Educación Especial en la perspectiva de la Educación Inclusiva – que enfatiza la inclusión escolar de niños y niñas con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas habilidades/superdotación –, se vuelve oportuno un análisis crítico de la política de inclusión en la primera etapa de la Educación Básica brasileña.

Así, este artículo tiene como objetivo analizar y reflexionar sobre la política de inclusión de niños con discapacidad en la Enseñanza Infantil, a partir de la Constitución Federal de 1988 y documentación recogida.

En este trabajo, partimos del supuesto de que las políticas públicas son acciones complejas invisibles, en constante formulación, modificación y transformación. Conforme Palumbo (1989, p. 35), se tiene la política como “[...] un proceso, o una serie histórica de intenciones, acciones y conductas de muchos participantes”. El autor comenta que una propuesta política no se puede tocar o sentir; ella tiene que ser indefinida a partir de un conjunto de actividades intencionales de muchos agentes e instancias gubernamentales responsables por su construcción e implementación a lo largo del tiempo.

Por este camino, abordaremos las políticas de inclusión en la Enseñanza Infantil a partir de tres movimientos: análisis de textos político-normativos; presentación de indicadores de matrículas de alumnos con discapacidad en la Enseñanza Infantil; y revisión de algunas investigaciones científicas sobre el tema.

En esta dirección, pretendemos señalar avances, límites y retos que se imponen en la construcción e implementación de la propuesta de inclusión de bebés y niños con discapacidad en guarderías y jardín de infancia y, de este modo, contribuir para la comprensión de este panorama, sobre todo en el actual momento histórico de acalorado debate y disputa que permea la posibilidad de actualización/modificación de la política de Educación Especial.

La educación inclusiva para la infancia en Brasil: ¿qué ha cambiado?

La Enseñanza Infantil como derecho social es reciente en el escenario de las políticas públicas brasileñas, fruto de luchas de los movimientos sociales, en el final de la década de 1980, habiendo la Constitución Federal de 1998 reconocido la infancia y garantizado el acceso de niños a guarderías y jardines de infancia³. Así, la Educación Infantil ha sido concebida como deber del Estado y opción de la familia⁴. Además de eso, en lo que respecta a la educación de niños con discapacidad, el texto constitucional prevé el AEE a ofertarse preferencialmente en la red regular de enseñanza.

En este período, la política delineada para la infancia tenía cuño asistencialista y no se destinaba a todos los niños; sólo a los considerados sin discapacidades. Ya los niños pequeños con discapacidad y trastornos globales del desarrollo recibían atención educacional en escuelas especiales, sobre todo las filantrópicas de carácter terapéutico.

El Estatuto del Niño y Adolescente (ECA), creado por la Ley nº. 8.069/1990, fomentó un avance para la inclusión de niños con discapacidad en el escenario educacional brasileño, cuando presenta el principio de la protección integral y asegura la igualdad de condiciones para el acceso y permanencia en escuela pública y gratuita, cerca de la residencia del alumno.

³ Hasta el año 2006, la Enseñanza Infantil era responsable por la atención de niños de 0 a 6 años de edad. Con la alteración de la duración de la Enseñanza Primaria para 9 años, con matrícula obligatoria a partir de los 6 años, la Enseñanza Infantil empezó a atender niños de 0 a 5 años de edad. La alteración de la franja etaria comprendida por la Enseñanza Infantil fue expresa en la Enmienda Constitucional nº 53/2006.

⁴ Se subraya que, sólo con la Enmienda Constitucional nº 59/2009, la Enseñanza Infantil se hace obligatoria en Brasil. Asimismo, esta obligatoriedad se restringe a la fase preescolar, para niños de 4-5 años.

En 1994, la Política Nacional de Educación Especial, en sus directrices generales, señaló la necesidad de estimulación esencial de niños con discapacidad en la Enseñanza Infantil y la implementación de “[...] atención especial a los niños de la primera infancia, de 0 a 3 años, con base en diagnóstico que involucre procedimientos de evaluación global” (BRASIL, 1994a, p. 59). En el mismo año, la Política Nacional de Enseñanza Infantil, a su vez, irá indicar que “[...] los niños con discapacidad deben, siempre que posible, ser atendidos en la red regular de guarderías y jardines de infancia” (BRASIL, 1994b, p. 16).

La Ley de Directrices y Bases de Educación (LDB), de 1996, representó un avance al posicionar la atención al niño para más allá de un carácter asistencialista, destacando su derecho a una educación de calidad. En esta dirección, aseguró la conquista democrática de la igualdad de derechos respecto a la Enseñanza Infantil, concibiéndola como primera etapa de Educación Básica, con el fin del desarrollo integral de “todos” los niños, incluyendo los con necesidades educacionales especiales, en sus aspectos físicos, psicológicos, intelectuales y sociales, complementando la acción de la familia y de la comunidad (BRASIL, 1996).

Así, la LDB trajo como responsabilidad de los sistemas municipales de educación la estructuración y la organización de guarderías (0-3 años) y jardines de infancia (4-6 años, posteriormente, de 4-5 años⁵) (BRASIL, 1996). Para la implementación de esta propuesta, se elaboró el Referencial Curricular Nacional para la Enseñanza Infantil (BRASIL, 1998), que enfatiza como ejes del proyecto pedagógico la diversidad, la interacción, la comunicación, el jugar y la socialización de los niños por medio de su participación en las distintas prácticas sociales, sin ninguna discriminación. La recomendación para la inclusión se señala en el documento, con destaque para una Enseñanza Infantil que respete a las diferencias y que acoja los niños con necesidades educacionales especiales y sus familias (BRASIL, 1998).

Las Directrices Nacionales para la Educación Especial en la Educación Básica, de 2001, pusieron como reto para los sistemas de enseñanza y comunidades escolares la construcción de una educación que atendiera a la diversidad y a las necesidades educacionales especiales de todos sus alumnos. En lo que respecta a la Educación Infantil, este documento no profundizó cuestiones de ámbito político, de organización del sistema y de la elaboración de proyectos pedagógicos inclusivos. Contradictoriamente, mientras orientaba la matrícula de estudiantes Público-Objetivo de la Educación Especial (PAEE) en las escuelas comunes de la red regular de enseñanza, mantenía la posibilidad del AEE substitutivo a la escolarización en escuelas y clases especiales.

⁵ Alteración de redacción dada por la Ley n° 12.796, de 2013.

Cerca de los años 2000, nuevos contornos políticos pasaron a direccionar la educación de niños con discapacidad. En 2006, el Ministerio de la Educación publicó el documento Política Nacional de Educación Infantil: por el derecho de los niños de cero a seis años, del cual destacamos dos objetivos: la garantía del acceso de niños con necesidades educacionales a las instituciones de Enseñanza Infantil y de formación continua de profesorado para inclusión de niños con necesidades educacionales especiales en guarderías y jardines de infancia (BRASIL, 2006). Todavía, las directrices del dicho documento comprenden que “[...] la educación de niños con necesidades educacionales especiales se debe realizar en conjunto con los demás niños, asegurándoles la atención educacional especial mediante evaluación e interacción con la familia y la comunidad” (BRASIL, 2006, p. 17).

En este proceso, la publicación, en 2008, de la Política Nacional de Educación Especial representó un gran avance conceptual en la educación brasileña, definiendo la Educación Especial como modalidad no sustitutiva a la escolarización, que traspasa todos los niveles y modalidades de enseñanza, volviendo el concepto de AEE complementar o suplementar a la formación de los estudiantes y la definición del PAEE – alumnos con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas habilidades/superdotación (BRASIL, 2008).

La Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva visa orientar los sistemas de enseñanza a garantizar: el acceso, la participación y el aprendizaje del PAEE en las escuelas comunes; la transversalidad de la Educación Especial (que debe traspasar por todos los niveles, etapas y modalidades de enseñanza); el AEE; la comunidad en los niveles más elevados de enseñanza; formación de profesorado para el AEE y formación de los demás profesionales de la educación para inclusión; la participación de la familia y de la comunidad; la accesibilidad; la articulación intersectorial de las políticas públicas (BRASIL, 2008). Conforme esta Política:

La inclusión escolar tiene inicio en la Educación Infantil, donde se desarrollan las bases necesarias para la construcción del conocimiento y su desarrollo global. En esta etapa, el lúdico, el acceso a las formas diferenciadas de comunicación, la riqueza de estímulos en los aspectos físicos, emocionales, cognitivos, psicomotores y sociales y la convivencia con las diferencias favorecen las relaciones interpersonales, el respeto y la valoración del niño. Desde el nacimiento hasta los tres años, la atención educacional especial se expresa por medio de servicios de intervención

precoz que objetivaron optimizar el proceso de desarrollo y aprendizaje en interface con los servicios de salud y asistencia social (BRASIL, 2008).⁶

Respecto a las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Infantil, el inciso VII, del § 1º, del Artículo 8º de la Resolución CNE/CEB nº 05/2009, especifica que las propuestas pedagógicas de las instituciones de Enseñanza Infantil deben prever condiciones para el trabajo colectivo y para la organización de materiales, espacios y tiempos que aseguren la accesibilidad de espacios, materiales, objetos, juegos e instrucciones para los niños con discapacidad, trastornos globales de desarrollo y altas habilidades/superdotación. Sin embargo, silencian respecto al funcionamiento del AEE en esta etapa de enseñanza o por otra forma de atención a los niños PAEE.

Para la implementación de la política de inclusión en la Educación Básica, el gobierno brasileño instituyó las Directrices Operacionales para el AEE, por medio de la Resolución CNE/CEB, nº 4/2009, que preconizan que el AEE debe integrar el Proyecto Político-Pedagógico de la escuela, involucrar la participación de la familia a realizarse en articulación con las demás políticas públicas. La oferta de esta atención debe prever en su organización: aula de recursos multifuncionales para realización de la atención; matrícula y cronograma de atención en el AEE; plan de AEE, con identificación de las necesidades educacionales específicas de los alumnos, definición de los recursos necesarios y de las actividades a desarrollarse; profesores para el ejercicio de la docencia en el AEE, demás profesionales como traductor e intérprete de la Lengua Brasileña de Señas, guía-interprete y los que actúan en actividades de apoyo. Sin embargo, cabe observar que, en el contexto de la práctica, estas acciones han sido implementadas, predominantemente, en el ámbito de la Enseñanza Primaria, puesto que en la Enseñanza Infantil todavía imperan innumerables dudas respecto a la oferta y al funcionamiento del AEE.

La política de financiamiento para el AEE se ha planteado por medio del Decreto nº. 6.571/2008, incorporado por el Decreto nº. 7.611/2011, disponiendo el apoyo técnico y financiero para las siguientes acciones: perfeccionamiento del AEE; implantación del aula de recursos multifuncionales; formación continua de profesorado para el AEE; formación de gestores, educadores y demás profesionales de la escuela para educación inclusiva;

⁶ A inclusão escolar tem início na Educação Infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social (BRASIL, 2008).

adecuación arquitectónica de predios escolares para accesibilidad; elaboración, producción y distribución de recurso educacionales para accesibilidad; y estructuración de núcleos de accesibilidad en las instituciones federales de Enseñanza Superior.

Respecto al financiamiento, la creación del Fondo de Manutención y Desarrollo de la Enseñanza Primaria (FUNDEF), la Enseñanza Infantil pasó a recibir recursos para su desarrollo, con previsión, incluso, a partir de enero de 2010, del doble cómputo de matrículas para los alumnos PAEE: un salón de clase de la escuela común y otra en el AEE.

En búsqueda por la articulación entre los distintos sistemas de enseñanza, el Ministerio de la Educación lanzó el Plan Nacional de Educación (PNE) 2014-2024, teniendo en cuenta la universalización de la enseñanza, con directrices, metas y estrategias para eliminación de las desigualdades de acceso a la educación. Este documento representa un gran avance en lo que respecta a la ampliación de la escolarización y de las oportunidades educacionales, principalmente cuanto a la universalización de la Enseñanza Infantil preescolar para niños de 4 a 5 años de edad y a la ampliación de la oferta de educación en guarderías de forma a atender, por lo menos, 50% de los niños de hasta 3 años hasta el final de vigencia del dicho PNE.

Es laudable la reglamentación de un pacto federativo acerca de la elaboración de una política pública de igualdad de oportunidades a la educación desde la más temprana infancia, pero, la meta de ampliación de la edad de 4 y 5 años para la cobertura total de oferta para la Enseñanza Infantil y el pasaje de los 6 años para la Enseñanza Primaria, nos parece acercar una estrategia con vistas a la minimización de investimentos financieros y el aprovechamiento de la estructura ya existente en esta etapa de enseñanza de forma inadecuada para una propuesta de educación para la infancia.

En lo que respecta a las Directrices de Educación Especial para la Enseñanza Infantil, se publicó la Nota Técnica Conjunta MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI n°. 02/2015, que dispone sobre Orientaciones para la Orientación y Oferta de Atención Educacional Especial en la Educación Infantil, en guardería y jardines de infancia, comprendidas como establecimientos educacionales públicos y privados que educan los niños de 0-5 años de edad, por medio de implementación de propuesta pedagógica previamente elaborada y desarrollada por profesores habilitados.

Este documento le asegura al niño con discapacidad el acceso a la Educación Infantil inclusiva, así como al AEE, en las redes públicas y privadas de enseñanza, de modo que, desde los primeros años de vida, disfrute de la accesibilidad física y pedagógica a los juegos,

a los mobiliarios, a las comunicaciones e informaciones, utilizándose de la Tecnología de Apoyo como área que agrega los recursos y estrategia de accesibilidad (BRASIL, 2015).

Por lo tanto, cabe al profesor especializado: elaborar el plan de AEE; identificar y seleccionar recursos de Tecnología de Apoyo necesarios; producir y adecuar materiales y juegos; acompañar el uso de los recursos verificando su funcionalidad; analizar el mobiliario y orientar los profesores y las familias cuanto a los recursos de accesibilidad a utilizarse (BRASIL, 2015).

Estas medidas son esenciales para la garantía del derecho social a la Educación Infantil para todos los niños con necesidades específicas decurrentes de la condición de discapacidad que vivencian. Sin embargo, un gran reto que se impone a la implementación de esta política es la formación de profesorado para el AEE en esta etapa de enseñanza, considerando que los programas de formación de profesorado para el AEE poco contemplan cuestiones teórico-prácticas para la atención de niños PAEE en la Educación Infantil.

Recientemente, el Ministerio de la Educación lanzó la Nota Técnica nº. 25, en 16 de marzo de 2016, con orientaciones para la acogida de bebés con microcefalia por la Educación Infantil, indicando que “las guarderías deben acoger a los bebés con microcefalia en ambientes inclusivos, ricos y estimulantes, que ofrezcan por medio de atención interdisciplinar, las condiciones necesarias a su desarrollo integral” (BRASIL, 2016a). Se trata de una orientación pertinente, considerando los elevados índices de bebés con microcefalia decurrentes, en gran parte, de los casos de infección de gestante por el zika virus.

Teniendo en cuenta la continuidad de acciones estratégicas de apoyo a la inclusión escolar de las personas con discapacidad, el Plan Plurianual (PPA) 2016-2019 prevé ampliar la atención escolar de calidad en todas las etapas y modalidades de la Educación Básica y universalizar la atención escolar para toda población de 4 a 17 años con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas habilidades/superdotación en clases comunes de la red regular de enseñanza (BRASIL, 2016b). Así, problematizando el discurso de universalización, si, por un lado, se verifica la inducción de la inclusión de los alumnos de 4 a 17 años considerados PAEE en las escuelas comunes, por otro lado, este compromiso es callado cuanto a la población de 0-3 años de la Enseñanza Infantil.

Niños con discapacidad en Brasil: indicadores de inclusión en la Enseñanza Infantil

A lo largo de las discusiones para la elaboración de la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva, los datos disponibles de la evolución de la Educación Especial en Brasil, levantados por el Censo Escolar de la Educación Básica, señalaban que la inclusión de alumnos con discapacidad en clases comunes de la enseñanza regular, en el período de 1998-2006, tuvo un incremento de 640% (BRASIL, 2008). Sin embargo, este avance no se observaba en el ámbito de la Educación Infantil, pues cerca de 80% de las matrículas de niños con discapacidad ocurrían en guarderías y jardines de infancia de instituciones especializadas.

En 2006, del total de matrículas de alumnos PAEE incluidos en la Educación Básica, 16% se ubicaba a la Enseñanza Infantil, correspondiendo a 112.988 matrículas – 89.083 en escuelas/clases especiales y 24.005 en grupos comunes. Estos datos estaban en conformidad con “[...] estudios en este área que afirman los beneficios de la convivencia y aprendizaje entre niños con y sin discapacidad desde los primeros años de vida para su desarrollo” (BRASIL, 2008). Además de eso, revelaban que el vacío echado por los distintos niveles de gobierno fomentaba el fortalecimiento de las escuelas especiales, que se constituyen, en particular en el interior del país, en las únicas posibilidades de la educación y AEE para los niños con discapacidad.

Observábamos, en aquél momento, que la ausencia de políticas específicas para esta franja etaria, la ausencia de transporte, la dependencia de las familias y del poder público de las instituciones filantrópicas y “[...] la exclusión social, en especial de los grupos más vulnerables, reforzaban la existencia de políticas asistencialistas y privadas, limitando de modo significativo las posibilidades de las escuelas públicas” (FERREIRA, 2006, p. 109).

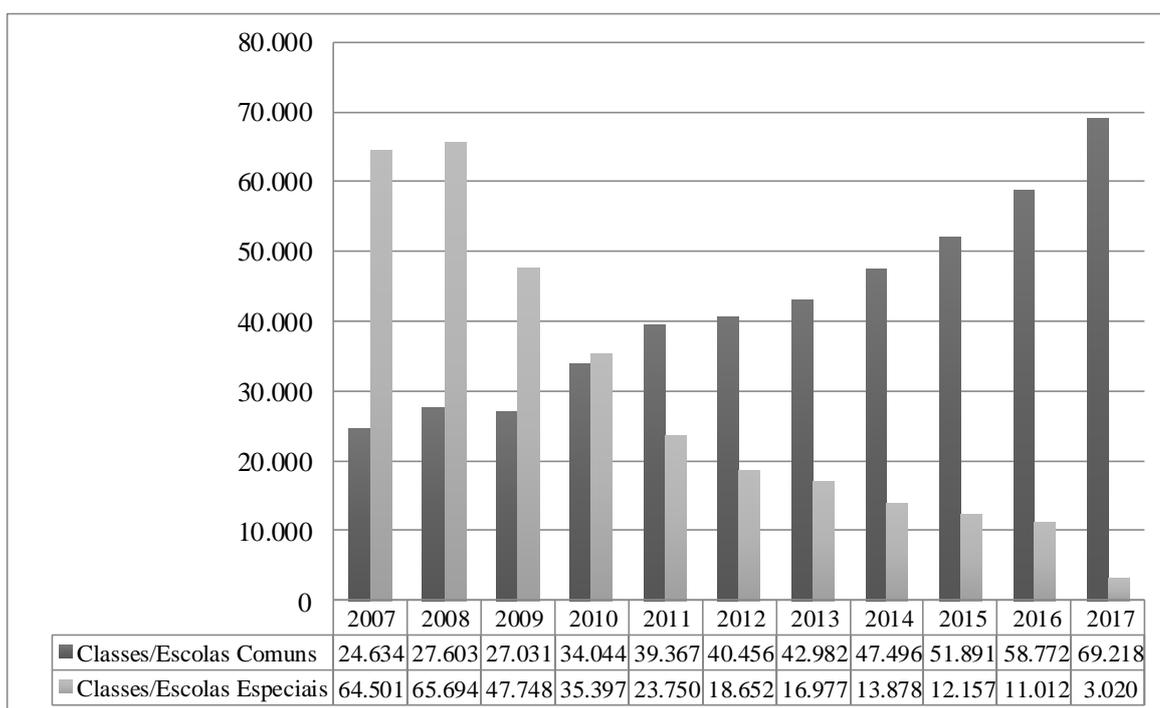
Sin embargo, en los últimos años, como consecuencia de los movimientos político-normativos en el área educacional brasileña, el escenario de las matrículas de niños PAEE en la Enseñanza Infantil pasó a ser reconfigurado. Hasta el año 2010, las matrículas de esta población eran predominantes en clases/clases especiales (35.397) en lo que respecta a las clases/escuelas comunes (34.044), pero, desde 2011, las matrículas en estos espacios pasaron a sobreponerse, numéricamente, en relación a ellos (BRASIL, 2016b).

En este proceso, se registra que, contabilizando las matrículas generales de niños PAEE en instituciones de Educación Infantil comunes y especializadas, hubo una baja de 97.006 matrículas, en 2003, para 64.048 en 2015, representando una reducción de -34%. Este fenómeno, conforme hipótesis del propio Ministerio “[...] puede ser consecuencia del hecho

de que hasta 2007 se contabilizaban matrículas de personas con discapacidad mayor de cinco años de edad en la Enseñanza Infantil, además de la queda de la tasa de natalidad percibida en el país (BRASIL, 2016b, p. 408).

El Gráfico 1 informa el número de matrículas totales, en clases/escuelas comunes y en clases/escuelas especiales de alumno PAEE en la Educación Infantil, entre los años 2007 y 2017.

Gráfico 1 - Matrículas de Alumnos PAEE en la Educación Infantil (2007-2017)



Fuente: INEP (2018)

Como se observa, en la última década, en razón de la política de inclusión en vigor, acompañamos significativa evolución de matrículas de niños PAEE en clases/escuelas comunes en el ámbito de la Enseñanza Infantil.

Aun cabe señalar que los datos estadísticos del Censo Escolar indican que, en Brasil, la responsabilidad por la Enseñanza Infantil es de 74,6% de la red municipal y 24,3% de la red privada, siendo que 86,1% de las matrículas del jardín de infancia están en escuelas de la zona urbana (BRASIL, 2016b). Respecto a los datos de infraestructura adecuada a la pedagogía de la infancia, sólo 59,3% de los matriculados tienen acceso al parque infantil y 60,5% de los matriculados en el jardín de infancia tiene acceso a baño adecuado; sólo 43,5% estudian en escuelas en que hay baño adecuado a alumnos con discapacidad o movilidad

reducida; la accesibilidad en este nivel de enseñanza es de 34,2%: datos que revelan la falta de investimentos y planeamientos para la creación de escuelas accesibles y adaptadas a las necesidades de cualquier niño (BRASIL, 2016b).

La lectura de estos indicadores educacionales se constituye en una importante herramienta para la evaluación, el monitoreo y el direccionamiento de las políticas públicas de inclusión en la etapa de Educación Infantil.

¿Qué revelan las investigaciones?

Para seguir con las reflexiones sobre la política de inclusión en la Enseñanza Infantil, presentaremos, en seguida, algunas investigaciones, realizadas en distintas regiones del país, para (re)pensar los (des)caminos, los contornos, las tensiones, las posibilidades y los retos que se interponen en el procesos de implementación de esta propuesta.

En estos diez años, mucho se ha producido sobre la inclusión en la Enseñanza Primaria, pero las producciones sobre el tema en el ámbito de la Enseñanza Infantil siguen reducidas. Brunos (2008) ya señalaba la importancia de inclusión de niños con discapacidad en guarderías y jardines de infancia en aulas comunes de los Centros de Enseñanza Infantil. La autora señalaba resultados de estudios que subrayan la ausencia de AEE en esta etapa de enseñanza, así como la falta de profesores habilitados en Educación Infantil y Educación Especial, las condiciones precarias de las escuelas, inadecuación del material didáctica y de recursos pedagógicos, y principalmente el desconocimiento de los profesores respecto a las necesidades específicas de estos niños.

Silva (2017) analizó el lugar ocupado por bebés y niños pequeños con discapacidad en las políticas públicas educacionales brasileñas. Por lo tanto, buscó identificar quiénes son, cuántas son, cuáles las demandas y los espacios ocupados por los niños con discapacidad en la Enseñanza Infantil. Los datos recolectados señalan que el lugar atribuido a estos sujetos por el Poder Público y por la sociedad en general es el “no lugar”, espacio de negación de derechos sociales y de ciudadanía. Asimismo, el autor señala la urgencia de estudios sobre el tema y la efectución de políticas públicas que promocionan el acceso y la permanencia de niños con discapacidad en la primera infancia al derecho a la educación de calidad.

Nunes (2015), cuando estudia la implementación de las políticas de inclusión en instituciones de Enseñanza Infantil de municipios goianos, revela el número reducido de matrículas de alumnos PAEE en esta etapa de la Educación Básica, sobre todo en guarderías.

Frente a las condiciones ofrecidas por las escuelas investigadas, que traspasan por una idea duplamente asistencialista sobre el niño con discapacidad, la autora destaca que la inclusión en la Enseñanza Infantil no nace espontáneamente, sino de la intencionalidad de los profesionales de la escuela por un hacer pedagógico direccionado a la atención de particularidades de los niños. En esta dirección, sugiere la realización de prácticas colaborativas entre los profesores, teniendo en cuenta promocionar el suceso y el aprendizaje de todos los alumnos.

Freitas (2015) investigó las consecuencias de las interacciones entre los niños con y sin discapacidad en la constitución de estas últimas como sujetos, en una institución de Enseñanza Infantil gaucha. Los hallazgos sugieren que los niños presentan actitudes indicativa de inclusión, puesto que los niños sin discapacidad manifestaron creencia en el potencial de aprendizaje de los con discapacidad. La autora concluye defendiendo el entendimiento de que los niños pequeños deben ser inseridos e convivir en contextos inclusivos, considerando el proceso de constitución de la personalidad y la internalización de valores y de conductas más direccionadas a la inclusión.

Rondon (2016) investigó los indicadores educacionales de matrículas para niños con discapacidad en la franja etaria de 0 a 5 años en la Educación Infantil (EI), en los municipios del estado de Mato Grosso do Sul (MS), en el período de 2011 y 2013. Los resultados mostraron un número muy bajo de niños con discapacidad matriculados en instituciones de Enseñanza Infantil en la enseñanza regular en el estado aludido. Aun, los datos revelan que las matrículas de niños con discapacidad en los jardines de infancia son superiores a los de las guarderías. Por fin, el autor problematiza el discurso de la inclusión, teniendo como punto de análisis el achicamiento del derecho de los niños de 0 a 3 años de edad y la universalización a los niños de 4 y 5 años, bajo la lógica de la preparación escolar futura, lo que refuerza la dicotomía entre dos niveles que componen la Enseñanza Infantil: la guardería y el jardín de infancia.

Ribeiro (2016) trató de las orientaciones de los sectores de Enseñanza Especial y de Enseñanza Infantil de red municipal de enseñanza de São Paulo direccionadas a la atención educacional de niños de la Enseñanza Infantil PAEE. La legislación del municipio asegura la propiedad de plazas en las instituciones de enseñanza infantil y el AEE, hecho por profesores especialistas, por medio de servicio itinerante de apoyo y acompañamiento pedagógico. Sin embargo, los resultados señalan que la estimulación precoz de los profesores especialistas itinerantes, cuyas visitas ocurrían a partir de la solicitud de las respectivas instituciones. A

los niños de 4 y 5 años, además de este formato de atención, había la opción de AEE, en el turno contrario, en aulas de recursos multifuncionales. La autora constató, en el locus investigado, que el AEE era predominantemente ofertado en el contexto de las instituciones de la Enseñanza Infantil, sobre todo tras la ampliación del número de profesores especializados para actuar en el servicio de itinerancia. Ante ello, concluye acerca de la necesidad de una actuación conjunta entre los sectores de Educación Especial y Enseñanza Infantil para el avance de las políticas y prácticas de inclusión.

Lima e Dorziat (2013), cuando analizan los impactos de la política de inclusión en guarderías y jardines de infancia de la red municipal de enseñanza de Campina Grande/PB, señalan que es necesario rever a muchos aspectos necesitan para la efectucción de prácticas pedagógicas más inclusivas en el ámbito de la Enseñanza Infantil. Eso porque algunos indicios han señalado un cotidiano en instituciones de Enseñanza Infantil marcado por situaciones de exclusión, que niegan a los niños con discapacidad la participación de vivencias esenciales para su desarrollo. Considerando que las fragilidades más salientes advienen, en el escenario estudiado, de las acciones docentes, las autoras defienden la necesidad de formación continua como una estrategia fundamental para el avance del proceso educativo inclusivo.

Bridi y Meirelles (2014) examinan la oferta de servicios de Enseñanza Especial en la Enseñanza Infantil en una red municipal de educación en Rio Grande do Sul. Los datos revelan la oferta de AEE e las instituciones de Enseñanza Infantil y predominio de matrículas de niños con discapacidad en jardines de infancia en comparación a las guarderías. Para las autoras, “[...] esta información podría estar vinculada al ingreso más tardío en la escuela de los alumnos de la Educación Especial o relacionados a la propia producción de los procesos de identificación y diagnóstico de estos alumnos” (BRIDI; MEIRELLES, 2014, p. 760). De los niños identificados como PAEE, ni todos frecuentan el AEE en las escuelas infantiles o frecuentan este servicio en instituciones especializadas. Ante a los resultados, las autoras subrayan la necesidad de ampliación de las matrículas de los alumnos PAEE en la Enseñanza Infantil y la oferta de servicios especializados a estos niños, con una mirada atenta para los procesos de identificación y diagnóstico. Todavía, más allá de los indicadores numérico-estadísticos, sugieren un movimiento que permita el acercamiento de la comunidad escolar y acción de los profesores especialistas para la atención a los niños con discapacidad en la primera infancia.

Carneiro (2012) considera la política de inclusión aún más distante de la realidad escolar, puesto que su construcción en la Enseñanza Infantil implica pensar en sus espacios, tiempos, profesionales, recursos pedagógicos, direccionados para la posibilidad de acceso, permanencia y desarrollo pleno también de niños con discapacidades. Así, señala la importancia de prácticas colaborativas entre el profesor especializado y el profesor común que pueden traspasar barreras y calificar el trabajo pedagógico. La práctica colaborativa requiere alteración en la estructura de la escuela de modo a cambiar una cultura de trabajo aislado entre los profesores y crear una nueva cultura en que los saberes son compartidos para favorecer el aprendizaje y el desarrollo de todos los alumnos.

Los resultados de las investigaciones enlechadas, además de evidenciar un panorama con diversidad de acciones, prácticas y desdoblamientos, pueden también traer algunos indicativos, pistas y (re)direccionamientos para la actual política de inclusión de niños en la primera infancia.

Algunas consideraciones finales

La garantía del derecho social a la educación y a la concepción de que toda guardería y jardín de infancia deban ser inclusivas se constituyen en gran avance conceptual de la política educacional brasileña en los últimos años: el entendimiento de que el acceso y la permanencia de niños en la Enseñanza Infantil, a partir del nacimiento hasta los 05 años, son imprescindibles para el desarrollo integral de los con discapacidades y para la consolidación de un sistema educacional inclusivo, con oportunidades iguales de aprendizaje para todos.

Sin embargo, aunque la producción político-normativa relativa a la inclusión educacional de bebés y niños con discapacidad haya avanzado, se verifican huecos respecto al delineamiento de las formas de funcionamiento del AEE en la Enseñanza Infantil, lo que nos lleva a cuestionar: ¿cómo se efectuará la oferta de la Educación Especial para niños de 0-3 años? ¿Se va a constituir en trabajo colaborativo entre profesor de enseñanza común y de la Educación Especial? ¿Y para los niños de 4-5 años, será por medio del servicio itinerante o en el turno contrario en aula de recursos? Estas son cuestiones urgentes, entre otros, para la gestión de la Educación Especial en la enseñanza común que se deben pensar para asegurar la inclusión en la primera etapa de la Educación Básica.

En esta dirección, los estudios señalan inúmeros retos para la efectucción de la política de inclusión en la Enseñanza Infantil: la materialización del derecho de bebés y niños con

discapacidade a las guarderías y jardines de infancia; el alejamiento de prácticas asistencialistas que permitan la historia tanto de la Educación Infantil como de la Educación Especial; los beneficios de las relaciones interpersonales entre niños con y sin discapacidad en ambientes de respeto a las diferencias; la ampliación de la oferta de guarderías para niños de 0 a 3 años; la articulación intersectorial entre Educación Especial y Enseñanza Infantil para el fortalecimiento de las acciones inclusivas; la disposición de servicios especializados y de apoyo a la inclusión de niños en la primera infancia; a la formación de profesores de AEE para la actuación en la Educación Infantil; el trabajo conjunto entre el profesor de la Enseñanza Infantil y de la Educación Especial.

Frente a este retrato, destacamos la construcción de prácticas colaborativas para que el AEE en la Enseñanza Infantil no se reduzca a la instrumentalización de la Educación Especial, agregada solamente en términos de accesibilidad y adaptación de recursos y materiales pedagógicos, sino que tenga como enfoque el planeamiento, la elaboración de estrategias pedagógicas y evaluación conjunta entre profesor regente y profesor especialista, teniendo en cuenta la promoción del desarrollo global y las oportunidades de aprendizajes que atiendan a las necesidades específicas de todos los niños, pues, reiteramos, la inclusión en la Educación Infantil con calidad es un derecho social inalienable.

REFERENCIAS

- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994a.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994b.
- BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2014.

BRASIL. **Nota Técnica Conjunta nº 02/2015**. Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2015.

BRASIL. **Nota Técnica nº 25/2016**. Orientações para o acolhimento dos bebês com microcefalia pela educação infantil. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2016a.

BRASIL. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil: 2003 a 2016**. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2016b.

BRIDI, F. R. S.; MEIRELLES, M. C. B. Atos de Ler a Educação Especial na Educação Infantil: reordenações políticas e os serviços educacionais especializados. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 745-769, jul./set. 2014.

BRUNO, M. M. G. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da Educação Infantil. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 56-67, ago./dez. 2008.

CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95, jan./jun. 2012.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: DAVID, R. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006, p. 85-113.

FREITAS, C. N. **Indicadores de inclusão na Educação Infantil e suas implicações na constituição do sujeito**. 2015. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

INEP. **Censo Escolar**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 30 jun. 2018.

LIMA, M. B. B. S.; DORZIAT, A. Cenas do cotidiano nas creches e pré-escolas: um olhar sobre as práticas de inclusão. Trabalhos completos. 36ª Reunião Nacional da ANPED, Goiânia/GO, 2013.

NUNES, M. I. C. **Crianças público alvo da Educação Especial na Educação Infantil**. 2015. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

PALUMBO, D. J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: **POLÍTICA de capacitação dos profissionais da educação**. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989, p. 35-61.

RIBEIRO, R. S. **Política paulistana de Educação Especial e Infantil para crianças pequenas público-alvo da Educação Especial**. 2016. 227f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

RONDON, M. M. **Educação Infantil e Educação Especial**: os indicadores de matrículas nos municípios do Estado de Mato Grosso do Sul (2011-2013). 2016. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2016.

SILVA, C. N. O. **Primeira infância e situações de deficiências**: elementos para uma análise do (não) direito à educação. 2017. 331f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Cómo referenciar este artículo

BRUNO, Marilda Moraes Garcia.; NOZU, Washington Cesar Shoiti. Política de inclusão na Educação Infantil: avanços, limites e desafios. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 686-701, abr., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12199

Sometido en: 06/08/2018

Aprobado en: 21/09/2018