

EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO ESPECIAL: ENTRE AS FRONTEIRAS DO FAVOR E DO DIREITO DE TODOS ÀS CONDIÇÕES DE CIDADANIA

ENSEÑANZA INFANTIL Y EDUCACIÓN ESPECIAL: ENTRE LAS FRONTERAS DEL FAVOR Y DEL DERECHO DE TODOS A LAS CONDICIONES DE CIUDADANÍA

CHILD EDUCATION AND SPECIAL EDUCATION: BETWEEN THE FRONTIERS OF FAVOR AND THE RIGHT OF EVERYONE TO THE CONDITIONS OF CITIZENSHIP

Lázara Cristina da SILVA¹
Fernanda Duarte Araújo SILVA²
Wender FALEIRO³

RESUMO: Este texto pretende refletir sobre as fronteiras existentes entre favor e as conquistas rumo ao direito à educação pública de qualidade referenciada socialmente, focalizado na Educação Infantil de 2008 a 2018, decorrentes da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva. Pretendeu-se compreender como a educação especial, no contexto da educação inclusiva, vem se estabelecendo enquanto política educacional, na primeira etapa da educação básica, e identificar os princípios, conceitos e serviços da educação especial focalizados nesta etapa da educação básica. É resultado de estudo de natureza exploratória, bibliográfica. Compreendeu-se que há uma articulação dos princípios e conceitos da educação especial nos documentos e ações desenvolvidas pelo Estado na Educação Infantil. Destaca a institucionalização das parcerias público-privadas, como uma forma de retorno e manutenção do favor em detrimento do direito à educação de todos às condições de cidadania, sinal de alerta para os educadores.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas de Educação Infantil. Políticas de educação especial. Criança e o direito à educação.

RESUMEN: *El artículo pretende reflexionar sobre las fronteras existentes entre favor y las conquistas rumbo al derecho a la educación pública de calidad referenciada socialmente, enfocada en la enseñanza infantil de 2008 a 2018, derivadas de la Política de Educación Especial en la perspectiva de la Educación inclusiva. Se pretendió comprender a la educación especial, en el contexto de la educación inclusiva, se ha establecido como política educativa, en la primera etapa de la educación básica e identificar los principios, conceptos y*

¹ Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia – MG - Brasil. Professora Adjunto IV da Faculdade de Educação. Líder do Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão - GEPEPES. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-4647-8785>>. E-mail: lazara@ufu.br

² Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Ituiutaba – MG - Brasil. Docente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED/UFU). Membro do Núcleo de Educação Infantil, Alfabetização, Metodologia da Língua Portuguesa, Educação de Jovens e Adultos e Práticas Educativas (Neiape/FACED/UFU). ORCID: <<https://orcid.org/0000-0003-2041-0608>>. E-mail: fernandaduarte.facip@gmail.com

³ Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Catalão – GO - Brasil. Professor adjunto do curso de Educação do Campo. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão - GEPEPES. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-6419-296X>>. E-mail: wender.faleiro@gmail.com

servicios de la educación especial enfocados en esta etapa de la educación básica. Es el resultado de un estudio de naturaleza exploratoria, bibliográfica. Se comprendió que hay una articulación de los principios y conceptos de la educación especial en los documentos y acciones desarrolladas por el Estado en la educación infantil. Destaca la institucionalización de las alianzas público-privadas, como una forma de retorno y mantenimiento del favor en detrimento del derecho a la educación de todos a las condiciones de ciudadanía, señal de alerta para los educadores.

PALABRAS CLAVE: *Políticas de enseñanza infantil. Políticas de educación especial. Niño y el derecho a la educación.*

ABSTRACT: *This text intends to reflect on the existing boundaries between favor and the achievements towards the right to public education of socially referenced quality, focused on the education of children from 2008 to 2018, arising from the Special Education Policy from the perspective of Inclusive Education. It was intended to understand such as special education in the context of inclusive education, has been established as an educational policy in the first stage of basic education and to identify the principles, concepts and services of special education focused on this stage of basic education. It is the result of an exploratory, bibliographical study. It was understood that there is an articulation of the principles and concepts of special education in the documents and actions developed by the State in early childhood education. It emphasizes the institutionalization of public-private partnerships, as a way of returning and maintaining favor to the detriment of the right to education of all citizenship conditions, a warning signal for educators.*

KEYWORDS: *Child education policies. Special education policies. Children the right to education.*

Introducción

Pensar la Enseñanza Infantil sigue como un reto en la contemporaneidad; aliada a la educación especial, estos se amplían, pues en el campo educacional los cambios son demasiado lentos, involucran aspectos financieros que impactan en la formación de profesionales, en la organización de las estructuras físicas, de recursos humanos y pedagógicos de los sistemas de enseñanza, además de requerir cambios de actitudes y pensamientos. Así, a pesar de, en Brasil, desde 1988 haber empezado una nueva comprensión de la educación, tomada, desde entonces, como **derecho de todos**, ya no como privilegios de algunos grupos socialmente bien provisionados financieramente, todavía prevalecen pensamientos y prácticas excluyentes, que plantean la manutención de privilegios para los dichos grupos como naturales, luego convencionales y de derecho adquirido.

Pero, pensamientos tradicionalistas y conservadores han ganado espacio en la sociedad contemporánea, puesto que han sido retomadas prácticas de esclavitud,

higienización y cercamiento de la libertad de elección de las personas en la condición de expresión y de movilidad. Esta realidad refuerza la necesidad de fortalecerse los discursos inclusivos, a pesar de actuar en favor de la manutención del sistema político y económico capitalista, representan conquistas importantes que se necesitan mantener, como es el hecho de la educación ser considerada un derecho social subjetivo, luego inalienable e intransferible.

Por lo tanto, este texto pretende reflexionar sobre las conquistas rumbo al derecho a la educación pública de calidad referenciada socialmente⁴, enfocado en la Educación Infantil de 2008 a 2018, decurrentes de la Política de Educación Especial en la perspectiva de la Educación Inclusiva, en evaluación a su primera década de existencia. Así, se trata de pensar el proceso de escolarización del público de la educación especial en la etapa de la Educación Infantil. ¿Cómo la educación especial, en el contexto de la educación inclusiva se ha establecido como política educacional, en la primera etapa de la educación básica? ¿Los principios, conceptos y servicios de la educación especial han sido focalizados en esta etapa de la educación básica?

Se pretende con estas reflexiones contribuir con el avance del debate de la **educación como derecho de todos**, independiente de las condiciones físicas, biológicas, cognitivas, afectivas, emocionales, éticas, culturales, económicas, etc.

Educación como derecho de todos: de los principios de la educación inclusiva, educación especial y Enseñanza Infantil como construcciones legales

El ordenamiento jurídico brasileño es considerado uno de los más complejos en lo que respecta a la educación inclusiva, enfocada en la escolarización del público de la educación especial. Desde 1988, con la aprobación de la Constitución Federal, se optó por el paradigma educacional de la inclusión, a partir del cual la educación es reconocida como un derecho subjetivo de todo el ciudadano brasileño. Esta opción parece más sencilla, pero provoca cambio substancial en el entendimiento respecto a los procesos de escolarización, principalmente, de los niños brasileños, los cuales empiezan a tener la obligatoriedad de estar matriculados en la escuela.

⁴ Se entiende por educación de calidad referenciada socialmente la que “el alcance de lo que se desea como calidad de la educación se vinculan a los diferentes espacios, actores y procesos formativos, en sus distintos niveles, ciclos y modalidades educativas, así como a la trayectoria histórico-cultural y al proyecto de nación que, al establecer directrices y bases para su sistema educacional, indica el horizonte jurídico normativo en que la educación se efectúa o no como derecho social” (DOURADO, 2009, p. 2002-2003).

En el texto constitucional, en el campo específico de la educación, explicita todas las demás responsabilidades del Estado respecto a la Enseñanza Infantil, o sea, el derecho de los niños de matrícula en escuela pública (art. 205), gratuita y de calidad (art. 206, inciso IV y VI), aprovechamiento de las oportunidades de aprendizaje propiciadas (art. 206, inciso D), obligatoriedad de la oferta y del acceso a la educación desde los 04 años de edad, a la Atención Educacional Especial, así como el derecho a la guardería, puesto que estos antes de los 04 años de edad este derecho no está añadido a la obligatoriedad como ocurre después de esta edad (Art. 208, incisos I, III y IV). Luego, queda claro que la materialidad de este derecho se encuentra vinculado al cumplimiento del Estado como la garantía de una experiencia educativa con calidad a todos los niños en la Enseñanza Infantil.

La aprobación del Estatuto del Niño y del Adolescente, Ley nº. 8.069/90, puede ser tomada como un segundo marco, que ha avanzado sustancialmente en lo que respecta a los derechos y deberes del niño y del adolescente brasileño, que ha reflexionado en el cambio de hábitos y conceptos referentes a la infancia y sus procesos de desarrollo, incluso, la escolarización. Asimismo, la máxima “lugar de niño y adolescente es en la escuela” surge y gana espacio en el campo legal y educacional.

En lo que sigue, la ley nº. 93.94/96, Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), por reglamentar y detallar las conquistas de la Constitución Federal de 2018, presenta la Educación Infantil como la primera etapa de la Educación Básica. Este fue un marco de extrema relevancia pues ocurrió el fortalecimiento del reconocimiento de la Educación Infantil como espacio formativo de derecho, superando el paradigma del favor, en el cual los niños menos favorecidos económicamente, luego socialmente, eran acogidos en instituciones de cuño filantrópico y/o vinculados a la Acción Social del Estado, como un servicio de apoyo a las familias carentes para favorecer a las condiciones de ingreso y permanencia en el trabajo de sus padres y/o responsables. En estos espacios, los niños eran cuidados y protegidos, pero la preocupación central no estaba vinculada a la educación, al perfeccionamiento de las condiciones para su desarrollo cognitivo, social y cultural. Se suma a esto el hecho de ser un reducto electorero, que promocionaba el intercambio de favores entre los que necesitaban hacer uso del servicio y los que lo ofrecían, como si este no fuera financiado por los recursos públicos.

La LDB también aclara el derecho a los servicios de la Educación Especial a todos de la Educación Básica, en su art. 4, inciso III “[...] atención educacional especializado gratuito a los educandos con discapacidad, trastorno globales de desarrollo y altas habilidades o

superdotación, transversal a todos los niveles, etapas y modalidades, preferencialmente en la red regular de enseñanza” (BRASIL, 1996, p. 11), cuyas plazas sean el más cercano a sus residencias, acorde con el inciso X del mismo artículo. Aun destinan los arts. 29 a 31 espacios a esta etapa de la educación, en los cuales presentan sus principios, objetivos y organización.

Los cuatro principios de la inclusión, lo de la *democratización* de la enseñanza, aliado al de la *universalización*, la *accesibilidad* y la *flexibilización*, han sido construidos y fortalecidos de modo que las especificidades de los grupos socialmente organizados y las individualidades de cada uno son tomados como indicadores para organizarse y ofertar la educación, que como acto intencional y planeado no puede ocurrir de modo aleatorio y poco organizado.

La LDB presenta el concepto de la educación especial en el Art. 50, como una “[...] modalidad de educación escolar ofrecida preferencialmente en la red regular de enseñanza, para educandos con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas habilidades o superdotación” (BRASIL, 1996, p. 41), para enseguida, en sus párrafos, de 1 a 3, definir que habrá oferta de los servicios de apoyo, conforme la necesidad del estudiante, que la organización y la oferta del AEE ocurrirá según las condiciones/necesidades específicas de los estudiantes, aunque la definición de la oferta de la educación especial sea un deber del estado, empezando desde la franja etaria de cero años de edad.

La presentación del concepto de la educación especial vino a frenar el entendimiento de que esta había sido sustituida por la inclusión educacional. Así, aquí explicita el concepto de inclusión adoptado en el campo legal y, en este texto, como **el derecho de todos a la educación**. Asimismo, el concepto de inclusión es más amplio, involucrando a todas las modalidades y de la educación, según la legislación, tras la Política Nacional de Educación Especial en la modalidad inclusiva, de naturaleza complementar y suplementar, debiendo permear todas las demás modalidades y etapas de la educación, direccionada a atender las personas con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas habilidades/superdotación. De este modo, queda claro que las discusiones sobre educación inclusiva involucran la educación especial, que está contenida en la misma, pero no la sustituye. Son complementares.

Como el enfoque de este artículo son las reflexiones de la Enseñanza Infantil tras la publicación del texto de la Política de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación

Inclusiva de 2008⁵, sus contribuciones en esta su primera década, a partir de este momento, pasaremos a tratar de este tema, teniendo como marco el período de 2008 a 2018.

El texto de la política ofrece destaque a la Enseñanza Infantil, reforzando su carácter básico elemental necesario para fundamentar el desarrollo global del ser estudiante. Destaca la importancia en esta etapa del desarrollo de acciones que incorporen

[...] 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 (BRASIL, 2008, p. 12).⁶

Se evidencia la preocupación en garantizarles a los niños público de la educación especial el acceso a todas las condiciones de desarrollo presentes en el currículo de la Enseñanza Infantil, de modo que desde el nacimiento, la educación especial, por medio de sus servicios, en el ambiente educacional, podrá contribuir con las condiciones de desarrollo del niño. Por lo tanto, en la franja etaria de los cero a los 03 años, “[...] la atención educacional especializada se expresa por medio de servicios de estimulación precoz, que objetivan optimizar el proceso de desarrollo y aprendizaje en interface con los servicios de salud y asistencia social” (BRASIL, 2008, p. 12).

En esta, como en todas las etapas y modalidades de la educación básica, la “[...] atención educacional especializada es organizada para apoyar el desarrollo de los estudiantes, constituyendo oferta obligatoria de los sistemas de enseñanza” (BRASIL, 2008, p. 12). Sin embargo, aun tratándose de la Enseñanza Infantil, la política mantiene la orientación para que el AEE ocurra en “[...] turno inverso al de la clase común, en la propia escuela o centro especializado que realice este servicio educacional” (BRASIL, 2008, p.12), para evitar el retorno a la idea de que la educación especial es una modalidad paralela o sustitutiva a la enseñanza regular. O sea, a pesar de comprender que la Educación Infantil es una etapa que ocurre y/o tiende a ocurrir en tiempo integral, se pretende aclarar que esta idea aun defendida por grupos con intereses específicos, ya no tenga fuerza para retornar a la realidad brasileña.

⁵ A los interesados en conocer el referencial legal anterior a 2008, que no se ha abordado en este artículo, el texto de la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva lo presenta de forma detallada.

⁶ 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 (BRASIL, 2008, p. 12).

Como forma de establecer una política pública de la educación especial en la perspectiva de la educación inclusiva, en 2008 fue publicado el Decreto n.º. 6.571/2008. Marco histórico, incluso, pues vino reglamentar el AEE que ya estaba previsto en documentos de la educación nacionales anteriores a 1988. Trató del apoyo de la Unión a los sistemas de enseñanza para ampliar la oferta del AEE a estudiantes público de la educación especial y estableció su financiamiento en el ámbito del Fondo Nacional de desarrollo de la educación básica – Fundeb. Este decreto, todavía establece el público de la educación especial, que ya había sido presentado en el texto de la Política Nacional de Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva. En 2011, es revocado con la aprobación del Decreto n.º. 11.611/11, cuyos conceptos y compromisos son sólo ampliados.

Se destaca que los cambios ocurridos en el decreto n.º. 11.611/11, fueron frutos de las relaciones de fuerza entre los grupos que defienden la manutención de instituciones específicas de la educación especial y los que defienden sus modificaciones para atender la perspectiva de la inclusión, en la cual la educación es un derecho de todos, no siendo moneda de cambio, tampoco de espacio de manutención de condiciones que privilegian aspectos clínicos terapéuticos en detrimento de los pedagógicos. Tras su publicación, las instituciones especializadas, desde que con proyectos pedagógicos aprobados por la Directorio de Políticas Públicas de Educación Especial del MEC, podrán recibir recursos públicos y seguir prestando servicios educacionales al público de la educación especial.

En la secuencia, el Plan Nacional de Educación de 2014 a 2011, Ley n.º. 13.005, de 25 de junio de 2014, en la Meta 1 pretendía “universalizar, hasta 2015, la Enseñanza Infantil en el jardín de infancia para los niños de 4 (cuatro) a 5 (cinco) años de edad y ampliar la oferta de Enseñanza Infantil en guarderías de forma a atender, por lo menos, 50% (cincuenta por ciento) de los niños de hasta 3 (tres) años hasta el final de la vigencia de este PNE” (BRASIL, 2014, p. 6), situación no lograda. En las estrategias 1.5 trata de la ampliación del régimen de colaboración y del respeto a las normas de accesibilidad, entre otras, teniendo en cuenta la mejora de la red física de las escuelas públicas de Educación Infantil; en la 1.6 señala la necesidad de evaluación de las condiciones de oferta de la Educación Infantil, y en la 1.11 de forma directa, presenta el compromiso en

[...] priorizar el acceso a la educación infantil y fomentar la oferta de atención educacional especializada contemplar y suplementar a los (a las) alumnos (as) con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas habilidades o superdotación, asegurando la educación bilingüe para niños

sordos y la transversalidad de la educación especial en esta etapa de la educación básica (BRASIL, 2014, p.10).⁷

En esta meta se evidencia, además de la universalización como principio de la educación inclusiva, luego de la educación especial, otro importante principio, lo de la accesibilidad. Este, más allá del derecho en tener acceso a la escuela, trata de la

[...] posibilidad y condición e alcance para utilización, con seguridad y autonomía de espacios, mobiliarios, equipamientos urbanos, edificaciones, transportes, información y comunicación, incluso sus sistemas y tecnologías, así como de otros servicios e instalaciones abiertos al público, de uso público o privados de uso colectivo, tanto en la zona urbana como en la rural, por persona con discapacidad o con movilidad reducida. (BRASIL, 2015, p. 2)⁸

De este modo, las preocupaciones necesitan extrapolar las cuestiones del espacio escolar relacionado a la estructura física para recibir los niños, hay que ocuparse en garantizarles condiciones adecuadas para su desarrollo saludable, autónomo e independiente, en lo que respecta a las cuestiones comunicativas y de acceso a la información, para que desde la primera infancia sean preservados y dinamizados los más diversos potenciales de todos los niños, independiente de estas ser público de la educación especial

De modo específico, el PNE de 2014 a 2024 presenta el compromiso con la universalización para el público de la educación especial en la Meta 4, que además del acceso a la educación básica también trata de sus servicios en esta etapa de enseñanza. En la estrategia 4.7, trata de la garantía de oferta de educación bilingüe para sordos, en Lengua Brasileña de Señas (Libras) como primera lengua en la modalidad escrita de Lengua Portuguesa como segunda lengua, desde la primera infancia en escuelas y/o clases bilingües. O sea, el lugar de todos los niños desde la primera infancia es en la escuela, local que les ofrecerá atención y estímulos adecuados a su desarrollo.

Se nota en el documento la fuerza del poder persuasivo de los grupos organizados, que encuentran espacios para hacer valer sus intereses específicos: nombrados de cuño filantrópico, comunitario y confesional, presentados sin fin lucrativos, pero que en realidad poseen muchas formas alternativas de beneficiarse, incluso económicamente, de estos

⁷ priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica (BRASIL, 2014, p.10).

⁸ possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015, p. 2)

recursos. Se trata de alianzas público-privadas previstas en las metas 4.17 y 1.19, que enfocan las posibilidades de establecimiento de alianzas para ampliar: a) “las condiciones de apoyo a la atención escolar integral” a los estudiantes público de la educación especial; b) “la oferta de formación continua y la producción de material didáctico accesible, así como, los servicios de accesibilidad necesarios a su pleno acceso, participación y aprendizaje” y “favorecer la participación de las familias y de la sociedad en la construcción del sistema educacional inclusivo” (BRASIL, 2011, p. 5-6).

La presencia de estas metas puede contribuir con el retorno de la cuestión del favor, que estaba suspenso en la Educación Infantil. Con el establecimiento de estas alianzas, el Estado trasfiere para los sectores privilegiados de la sociedad civil recursos públicos para que ellos realicen parte de sus atribuciones con la educación en sus diferentes etapas y modalidades, incluso la infantil. En estos casos, las relaciones laborales y de acceso a la educación que estuvieron reglamentadas según los principios de la educación pública, vuelven a dirigirse a intereses privados y de grupos específicos en el poder. Así, las metas pueden remeter a retrocesos, por lo tanto, necesitan ser monitoreadas con cuidado.

Todavía, teniendo en cuenta subsidiar los sistemas de enseñanza cuanto a los aspectos presentados, en 2015 se aprobó la nota técnica n. 2, editada en conjunto entre las Secretarías de Educación Continua, Alfabetización, Diversidad e Inclusión (SECADI) y Secretaría de Educación Básica, por medio de los Directorios de Políticas de Educación Especial (DPEE) y el Directorio de Currículos y Educación Integral (DICEI), abordando las orientaciones para la organización y oferta del AEE en la Educación Infantil. El texto de la nota presenta el marco legal que respalda la educación especial en la perspectiva de la educación inclusiva, los avances que tales legislaciones significan. Aparece el destaque al planeamiento de la institución para recibir estudiantes de la educación especial en la Enseñanza Infantil.

El planeamiento institucional, expreso por el Proyecto Político Pedagógico (PPP) de la escuela, ofrece espacio para explorar otros dos principios de la educación inclusiva, la accesibilidad y la flexibilización curricular. El PPP de la escuela puede definir las condiciones de oferta del currículo, su organización y tiempos escolares, así como los procesos evaluativos. Es un poderoso espacio político de actuación profesional (BRASIL, 2009, 2013). La flexibilización de los tiempos escolares, de las formas de organización del trabajo pedagógico

[...] Las propuestas pedagógicas de la Educación Infantil de los niños hijos de agricultores familiares, extractivitas, pescadores artesanales, *ribeirños*, *asentados* y acampados de forma agraria, *quilombolas*, *caíçaras*, pueblos de

la floresta, deben: I – reconocer los modos propios de vida en el campo como fundamentales para la constitución de la identidad de los niños moradores en territorios rurales; II – tener vinculación inherente a la realidad de estas poblaciones, sus culturas, tradiciones e identidades, así como las prácticas ambientalmente sostenibles; III – flexibilizar, si necesario, calendario, rutinas y actividades respetando las diferencias cuanto a la actividad económica de estas poblaciones; IV – valorar y evidenciar los saberes y el papel de estas poblaciones en la producción de conocimientos sobre el mundo y sobre el ambiente natural; V – prever la oferta de juegos y equipamientos que respeten las características ambientales y socioculturales de la comunidad (BRASIL, 2013, p. 99).⁹

La nota Técnica 02/2015 destaca que el PPP de la Escuela necesita presentar de modo claro como los servicios de la educación especial estarán organizados para lograr sus objetivos y metas. Todavía, presenta diversas actividades del profesor del AEE, entre ellas la relacionada a la Educación Infantil, que prevé la atención a los niños público de la educación especial no restringida al salón de recursos multifuncionales, pero en todos los espacios de la escuela. Define que estas atenciones ocurran en el contexto de la institución educacional, requiriendo profesor del AEE la actuación en distintos ambientes, tales como: niñería, solárium, parquecito, aula de recreación, comedor, entre otros, donde las actividades comunes a todos los niños son adecuadas a sus necesidades específicas (BRASIL, 2015).

Sin embargo, a pesar de ocurrir en distintos espacios no quiere decir que tales actividades sean sustitutivas a las del currículo de la fase de la Educación Infantil. Este es un fundamento que necesita garantizar, pues, de lo contrario, en el cotidiano escolar, el niño pasa a ser vinculado al profesor del AEE, dejando el profesor del grupo para los demás. En este aspecto, hay el fortalecimiento de las acciones atribuidas al profesor del AEE relacionadas a la “[...] articulación con los profesores de enseñanza común, teniendo en cuenta la disposición de recursos de apoyo necesarios a la participación y aprendizaje de los estudiantes” (BRASIL, 2009, p. 3).

Según la Nota Técnica conjunta n°. 02/2015, la principal atribución del profesor del AEE en la Educación Infantil es “[...] identificar barreras e implementar práctica y recursos que puedan eliminarla, con el fin de promocionar o ampliar la participación del niño con

⁹ As propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem: I – reconhecer os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; II – ter vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como a práticas ambientalmente sustentáveis; III – flexibilizar, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações; IV – valorizar e evidenciar os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo e sobre o ambiente natural; V – prever a oferta de brinquedos e equipamentos que respeitem as características ambientais e socioculturais da comunidade (BRASIL, 2013, p. 99).

discapacidad en todos los espacios y actividades propuestos en el cotidiano escolar” (BRASIL, 2015, p. 4).

Alineadas al que dispone las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Infantil (DCNEIs), las actividades pedagógicas y curriculares a desarrollarse en las escuelas de Educación Infantil necesitan enfocar como ejes orientadores las interacciones y los juegos, promocionando relacionamiento e interacciones entre los niños. En el contexto de la Enseñanza Infantil el juego asume papel primordial, por considerarse uno de los principales medios de expresión de los niños, favoreciendo el desarrollo por medio de experiencias con el mundo y con las personas. El jugar es una actividad tomada como derecho del niño, pues le pone en contacto con el mundo, propicia explorar la realidad, desarrollar la creatividad, la autonomía, la interactividad con los demás, en fin, potencializar todas las condiciones necesarias a su desarrollo cognitivo, afectivo y emocional.

El currículo de la Enseñanza Infantil es concebido como un conjunto de prácticas que buscan articular las experiencias y los saberes de los niños con los conocimientos que hacen parte del patrimonio cultural, artístico, científico y tecnológico. Tales prácticas son efectuadas por medio de las relaciones sociales que los niños desde muy pequeños establecen con los profesores y los demás niños, y afectan la construcción de sus identidades. (BRASIL, 2013, p. 86)¹⁰

Mientras más el niño interacciona con otros niños y con juegos, más amplía sus posibilidades de desarrollo. De este modo, los niños público de la educación especial, cuando conviven con niños con condiciones y experiencias bio-psico-cognitivas diferenciadas de los que les son posibles, amplían sus potencialidades de desarrollo cognitivo, cultural y social.

El niño, centro del planeamiento curricular, es sujeto histórico y de derechos que se desarrolla en las interacciones, relaciones y prácticas cotidianas disponibles y establecidas por él con los adultos y niños de distintas edades en los grupos y contextos culturales en los cuales se insiere. En estas condiciones él hace amigos, juega con agua o tierra, haz-de-cuenta, desea, aprende, observa, charla, experimenta, cuestiona, construye sentidos sobre el mundo y sus identidades personal y colectiva, produciendo cultura (BRASIL, 2013, p. 86).¹¹

¹⁰ O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, 2013, p. 86)

¹¹ A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água

Considerando los dos ejes orientadores de la Educación Infantil definidos en las DCNEIs, las interacciones y el juego, fue organizado y aprobado en 2017 el documento de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), que se la trabajará de modo a asegurarle al niño, por lo menos seis derechos de aprendizaje y desarrollo: convivir, jugar, participar, explorar, expresar y conocerse. Tales derechos son organizados y explorados en forma de objetivos y acciones, considerando cinco campos de experiencias a trabajarse de forma articulada y continua para promocionar condiciones para que el niño aprenda a desarrollarse, a saber: el yo, el otro y el nosotros; cuerpo, gestos y movimientos; trazos, sonidos, colores y formas; escucha, habla, pensamiento e imaginación; espacios, tiempos, cantidades, relaciones y transformaciones (BRASIL, 2017). A pesar de polémico, por la forma como se ha conducido en la última etapa de la elaboración y aprobación, el documento, en esta etapa de la educación, no presenta grandes problemas.

La educación es una acción internacional, que demanda

[...] la organización y proposición, por el educador, de experiencias que les permitan a los niños conocer a sí y al otro y de conocer y comprender las relaciones con la cultura y con la producción científica, que se traducen en las prácticas de cuidados personales (alimentarse, vestirse, higienizarse), en los juegos, en las experimentaciones con materiales variados, en la aproximación con la literatura y en el encuentro con las personas (BRASIL, 2017, p.39)¹²

Asimismo, es inherente a la función del profesor de la Enseñanza Infantil las actividades relacionadas a las acciones en lo que respecta a reflexionar, seleccionar, organizar, planear, mediar y monitorear el conjunto de las prácticas e interacciones educativas previstas en el currículo, así como, al efectuarlas, garantizar la pluralidad de situaciones que promocionan el desarrollo pleno de niños. Por lo tanto, estos derechos no dependen de cuáles conjuntos de niños el trabajo será realizado, de sus condiciones biopsicosociales y culturales. Son derechos. Lo que es posible flexibilizar son las formas y la organización del trabajo docente para hacer posible la articulación y el planeamiento conjunto entre los profesionales involucrados en el hacer pedagógico de estos niños. Por consiguiente, los que actúan para mantener el derecho de los niños público de la educación especial necesitan poseer espacio

ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2013, p. 86).

¹² a organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2017, p.39)

para el dialogo con los demás profesores y profesionales de la escuela, así como la familia, teniendo en cuenta siempre la creación de condiciones reales para el desarrollo del niño sin violar su derecho al aprendizaje y al desarrollo integral.

Como destacado desde el inicio del texto, las cuestiones para la garantía de este derecho se vuelven siempre para los aspectos financieros. Son innumerables justificativas pautadas en las dificultades económicas, para tanto, se crearon medidas y programas gubernamentales visando reducir las alteraciones relacionadas a esta cuestión. Los niños público de la educación Especial son contados doblemente para efectos de repases económicos vía Fundeb, independiente del espacio donde ocurra el vínculo para servicios de la educación especial, en la escuela y/o en instituciones especializadas (BRASIL, 2008). Se lanzaron programas para adquisición de utensilios y materiales pedagógicos y estructurales accesibles, indicados para las necesidades específicas de cada grupo de estudiantes público de la educación especial, programas para formación de los profesionales, programas para accesibilidad de libros didácticos e infantiles, entre otros.

Aún hay un gran cuantitativo de acciones a realizarse, pero hacer una retrospectiva histórica nos permite identificar un gran avance, aunque también se reconozca la necesidad de ampliar las actividades a realizarse. Han sido diez años de mucho trabajo.

Consideraciones finales

Se pretendió identificar y reflexionar cómo la educación especial, en el contexto de la educación inclusiva, se ha establecido como política educacional, en la primera etapa de la educación básica. A lo largo del artículo, fue posible comprender que de forma persistente y articulada, la educación especial se ha establecido como un conjunto de acciones organizadas en las distintas áreas y etapas de la educación. Todos los documentos nacionales reconocen la educación especial con su dimensión transversal, complementar y suplementar. Los principios, conceptos y servicios de la educación especial han sido focalizados en la Enseñanza Infantil, como en las demás etapas y modalidades.

Fue posible comprender que el paradigma de la inclusión ha sido asumido nacionalmente. Sin embargo, es necesario destacar que este se ha expandido y fortalecido, no como desdoblamiento de las luchas sociales de los grupos considerados minoritarios, tales como los negros, indígenas, pobres y los vinculados a la educación especial. Hubo un proceso de resignificación de estos deseos y necesidades, puesto que, dentro del sistema, son formados

según sus principios, se vuelven presas productoras y consumidoras, luego partícipes del sistema.

Llama la atención para el hecho alianzas público-privadas. Porque están presentes en los documentos como algo necesario, pues el Estado no logra cubrir las demandas específicas. En el sentido común, se tiene que las organizaciones de la Sociedad Civil (OSCs), son instituciones de cuño filantrópico, comunitario y confesional, luego no poseen intereses velados. Sin embargo, en la contemporaneidad, en conformidad con el sistema político y económico capitalista neoliberal, estas actúan en el sentido de fortalecer el sector privado, precarizar las condiciones de trabajo de los docentes, ofrecer servicios con costes para el Estado en el mismo nivel, pero para la población con investimentos diferenciados. Estas transferencias de responsabilidad del sector público para el tercer sector son mecanismos de manutención de las estructuras de exploración y favorecimiento de los “eternos” dueños del poder político económico, que además de obtener beneficios económicos, todavía mantienen las personas réles de sus acciones político partidarias. Las redes de la educación municipales son los enfoques de estas OSCs, que ofrecen sus servicios, adentran el espacio escolar y direccionan los caminos de las familias carentes. Los niños son sólo una puerta de entrada en la mina.

Mientras más temprano la educación y la formación para que el trabajo empiece, más adecuados serán los resultados del proceso. Más allá de esta crítica, la política Nacional de Educación Especial en la perspectiva de la Educación Inclusiva a pesar de tímida en la educación brasileña.

Ante a los avances presentados, cabe a los educadores y ciudadanos en general acompañar los procesos de tercerización, luchas para que las conquistas sociales no pierdan sus espacios para acciones revestidas de carácter innovador, tecnológico y comprometidas con el social. Sigue la lucha...

REFERENCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 04 ago. 2018.

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

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 23 mar. 2017

BRASIL, **Lei 9394/96**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso: 04 ago. 2018

BRASIL, MEC/SECADI/DPEE. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 Acesso: 04 ago. 2018.

BRASIL, MEC/SECADI/DPEE. **Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil**. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso. 04 ago. 2018.

BRASIL, CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso: 04 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 23 mar. 2017

BRASIL, MEC/SECADI/DPEE/SEB/DICEI. **Nota técnica conjunta nº 02/2015**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/saiba-mais/nota-tecnica-conjunta-n-02-orientacoes-para-a-organizacao-e-oferta-do-aee-na-educacao-infantil>. Acesso em: 04 ago. 2018

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-norma-actualizada-pl.pdf>. Acesso: 04 ago. 2018.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-objetivos-de-aprendizagem-e-desenvolvimento-para-a-educacao-infantil>. Acesso: 04 ago. 2018.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

Cómo referenciar este artículo

SILVA, Lázara Cristina da.; SILVA, Fernanda Duarte Araújo.; FALEIRO, Wender. Educação infantil e educação especial: entre as fronteiras do favor e do direito de todos às condições de cidadania. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 702-716, abr., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12200

Sometido en: 06/08/2018

Aprobado en: 21/09/2018