

O LUGAR DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E POLÍTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

EL LUGAR DE LOS NIÑOS CON DISCAPACIDADES EN LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN E INCLUSIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA EN LA EDUCACIÓN BRASILEÑA

THE PLACE OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN CHILD EDUCATION AND INCLUSION POLICES IN BRAZILIAN EDUCATION

Solange Aparecida de Souza MONTEIRO¹
Paulo Rennes Marçal RIBEIRO²

RESUMO: Nesse artigo buscamos refletir sobre qual “o lugar” que as crianças pequenas com deficiência, da Educação Infantil, de zero a cinco anos de idade, ocupam nas ações e políticas promovidas pelo Estado na educação brasileira, frente à necessidade em tomar conhecimento de quem são nos sistemas de ensino, quais as suas demandas diante da educação e se elas possuem algum espaço nas instituições de Educação Infantil. Subsidiados pela literatura científica e legislação nacional, concluímos que o lugar atribuído às crianças com deficiência, nas pesquisas, pelo poder público e pela sociedade de modo geral, é ainda o da invisibilidade, quando consideramos a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil. Essas crianças, ao longo de toda história, foram direcionadas a ocupar um “não-lugar”, um espaço onde os direitos sociais e a cidadania lhes são negados. Com essa reflexão, buscou-se dar ressignificação à essa invisibilidade tanto na legislação, quanto nos contextos das pesquisas em educação e, especificamente, da Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Deficiência. Inclusão.

RESUMEN: *En este artículo tratamos de reflexionar sobre lo que "el lugar" que los niños pequeños con discapacidades, de cero a cinco años de edad, ocupan en las acciones y políticas promovidas por el estado en la educación brasileña, ante la necesidad de tomar conocimiento. ¿Quiénes son en los sistemas educativos?, ¿cuáles son sus exigencias frente a la educación? ¿Tienen algún espacio en las instituciones educativas de la primera infancia? Subvencionado por la literatura científica y la legislación nacional, concluimos que el lugar atribuido a los niños con discapacidades, en la investigación, por las autoridades públicas y por la sociedad en general, sigue siendo la invisibilidad, cuando consideramos la inclusión de los estudiantes de los alumnos público objetivo de la Educación Especial en la educación de la primera infancia. Estos niños, a lo largo de la historia, han sido orientados a ocupar un*

¹ Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Araraquara – SP – Brasil. Mágister en Procesos de Enseñanza, Aprendizaje e Innovación. ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-1640-0266>>. Correo: solmonteiro@ifsp.edu.br

² Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara - SP- Brasil. Docente del Programa de Postgrado en Educación Sexual, y en el PPG Educación Escolar. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-1552-5702>>. Correo: paulo.rennes@unesp.br

"no-lugar", un espacio donde los derechos sociales y la ciudadanía les son negados. Con esta reflexión, buscamos dar una nueva significación a esta invisibilidad tanto en la legislación como en los contextos de investigación en educación y, concretamente, en la educación de la primera infancia.

PALABRAS CLAVE: *Educación de la primera infancia. Discapacidad. Inclusión.*

ABSTRACT: *In this article we try to think about which is "the place" where little children with special needs, in Child Education, from zero to five years old, have in actions and policies promoted by the Government in Brazilian education, hence the need to acknowledge who are they on the education system, which are their demands and if they do have any room in child education institutions. Based on the scientific literature and national legislation, we arrived at the conclusion that the place given to children with special needs, in research, by the public power and society in general, is still of invisibility, when we consider the inclusion of Special Education target audience students in Child Education. These children, through the history, were directed to occupy a "non-place", where both social rights and citizenship are denied to them. With this reflection, we tried to do a resignification to this invisibility as much in the legislation, as in the education research fields and, specifically, of child education.*

KEYWORDS: *Child education. Special needs. Inclusion.*

Introducción

“Um dia me disseram que as nuvens não eram de algodão”

Engenheiros do Hawaii

La inclusión implica cambios de paradigma, conceptos y posiciones que escapan a las reglas educacionales tradicionales. En la Enseñanza Infantil, la perspectiva inclusiva ha revolucionado el sistema organizacional y las propuestas curriculares actuales. La meta de la inclusión escolar en la enseñanza infantil es transformar instituciones, de modo que se conviertan en espacios de formación y de enseñanza de calidad para todos los niños, incluso los que presentan necesidades propias y distintas de los demás niños en el dominio de los aprendizajes correspondientes a su edad y requieren recursos pedagógicos y metodologías educacionales específicas.

En este sentido, los objetivos principales de la Educación Especial son proporcionar a su público-objetivo: alumnos con discapacidades, con trastorno global del desarrollo y altas habilidades/superdotación, matriculado en la Enseñanza Infantil, la promoción de sus capacidades, involucrando el desarrollo pleno de su personalidad, la participación activa en la

vida social y en el mundo del trabajo, así como el desarrollo biopsicosocial, promocionando más autonomía a los niños de 0 a 5 años. Así como la formación docente para actuación con el público-objetivo de la Educación Especial en la Enseñanza Infantil también requiere investimento, ya sea en el ámbito de las políticas pedagógicas alineadas a la perspectiva de la educación inclusiva.

Para los profesores que trabajan con educación inclusiva, son necesarios cambios estructurales y educacionales, para desobstruir barreras y abrir puertas y ventanas para alumnos con discapacidad, con enfoque principalmente en sus habilidades, lo que no significa dejar de considerar las implicaciones derivadas de las características de cada alumno. Significa comprender estas características como inherentes a la heterogeneidad del público escolar y, particularmente, del público-objetivo de la Educación Especial. En la formación inicial y continua del profesor son necesarios, por lo tanto, investimentos que también contemplan la acción pedagógica enfocada en el contexto de la Enseñanza Infantil.

El derecho a la igualdad y equidad se configura como una oportunidad para todos en el ofrecimiento a cada sujeto que mejor se arregle a sus demandas educacionales, lo que incluye sus intereses y habilidades, así como presupone la producción de conocimientos que respeten esta heterogeneidad en la búsqueda por la garantía de educación de calidad.

Al abordar el ambiente de la Enseñanza Infantil y las personas con discapacidad, en este artículo buscamos reflexionar sobre cual es ‘el lugar’ que los niños pequeños con discapacidad, de cero a cinco años de edad, ocupan en las acciones y políticas promocionadas por el Estado en la educación brasileña, frente a la necesidad en obtener conocimiento de quiénes son en el sistema de enseñanza, cuáles sus demandas frente a la educación y si ellas poseen algún espacio en las instituciones de Enseñanza Infantil. Para ello, se parte de una reflexión acerca de la relación entre Educación Especial y educación inclusiva y las implicaciones en la invisibilidad conferida a los niños con discapacidades en la Enseñanza Infantil, así como consideramos las implicaciones de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) y de la formación docente para la inclusión de este público en la Enseñanza Infantil.

Educación especial y educación inclusiva: implicaciones en la invisibilidad de niños con discapacidad en la Enseñanza Infantil

“Todo mundo tem seu jeito singular de crescer, aparecer e se manifestar”

Lenine

Para Sasaki (2007) inclusión “[...] es un proceso de cambio del sistema social común, para acoger toda la diversidad humana. Para la mayoría de las personas, cuando se habla de inclusión, muchas veces se piensa en el aspecto de una persona que ha estado excluida para que fuera “puesta adentro”, para que no sea marginalizada, discriminada”.

La inclusión privilegia la valoración de la dimensión humana, el niño con sus derechos fundamentales garantizados desde los primeros años de vida. El paradigma anterior proponía un asistente para la educación compensatoria, quizás haya surgido para el pensamiento en pos de la visión integral del desarrollo que el niño se convertirá en una persona autónoma e inserida en un determinado contexto socio-histórico-cultural.

En este sentido, Carneiro (2016) declara que las escuelas de Enseñanza Infantil no están listas para el actual contexto educacional y que “[...] posibilidad de reflexión para estudiosos de la Educación que se preocupan con la calidad del servicio ofrecido por la escuela, especialmente en momento de cambio de paradigma como lo que hemos vivido [...]”.

(CARNEIRO, 2016, p. 860).

El recorrido de los alumnos público-objetivo de la Educación Especial ha sido marcado por eventos históricos, incluyendo sufrimiento, exclusión social, prejuicio, abandono y hasta la eliminación de la persona enferma. La persona con discapacidad siempre ha sido cuestionada y no aceptada por años y han sido víctimas de masacres, barbarismo de la sociedad civil, discriminación, abandono cruel y muerte, cuando comprendida como una enfermedad y no como diferencia, pero una característica entre tantas que diferencien un sujeto del otro, que le confiere singularidad.

Este público, en muchas situaciones, ha sido comprendido como portadores de enfermedades contagiosas que deberían ser inmediatamente eliminadas, consideradas personas subhumanas y condenadas a la muerte a causa de su apariencia y discapacidad. En la época, la sociedad tenía una mentalidad destorcida de la realidad, que se centraba en la “perfección de la persona humana” y no en la capacidad de regeneración y en el desarrollo de la persona con discapacidad, temiendo que tal discapacidad contaminara la población en general, la diferencia se veía como un “ser humano no normal” (PESSOTTI, 1984, p. 5). Estas iniciativas no estaban integradas a las políticas públicas de educación y fue necesario pasar un siglo, aproximadamente, para que la educación especial pasara a ser uno de los componentes de nuestro sistema educacional. De hecho, en el comienzo de los años 60 es que esta modalidad de enseñanza fue instituida oficialmente, con la denominación de “educación

de los Down”. Se puede afirmar que la historia de personas con discapacidad en Brasil, está dividida entre tres grandes periodos: de 1854 a 1956- marcado por iniciativas de carácter privado; de 1957 a 1993 – definido por acciones oficiales de ámbito nacional; de 1993...- caracterizado por los movimientos en favor de la inclusión escolar (MANTOAN, 2001).

Acorde con Pessotti (1984, p. 6) “Muchos admiten que la persona con discapacidad es poseída por el demonio, lo que vuelve bueno el exorcismo con flagelación para expulsarlo”. La historia de la Educación Especial en Brasil marca el comienzo de la segunda mitad del siglo XIX y empezó con la educación de estas personas en escuelas relacionadas a hospitales psiquiátricos, asilos y también en instituciones especializadas. El primer período de enseñanza, en Brasil, se caracterizó por la segregación. En los años 1960, había un gran número de instituciones especializadas y la práctica de educación separada en instituciones se empezó a cuestionar porque las personas con discapacidades eran aisladas de sus familias y de la vida social. Los ideales liberales difundidos en Brasil, en el final del siglo XVIII e inicio del siglo XIX, han influenciado el surgimiento de la educación de los niños con discapacidad, que sucedió inicialmente en instituciones (JANNUZZI, 2004).

Para Jannuzzi (2004, p. 38) la Educación Especial, desde su surgimiento en el final del siglo XVIII, atiende a dos intereses contradictorios: lo de ofrecer escolaridad a niños “anormales”, mientras que sirve de instrumento básico para la segregación del sujeto con discapacidad. En 1970, las escuelas regulares empezaron a aceptar matrículas de alumnos con discapacidad por el espacio y por el derecho a la escolarización para personas portadoras de necesidades educacionales especiales.

Al analizar la historia de la humanidad, se percibe los diferentes, nadie es igual a nadie, la diferencia hace parte de nuestras culturas, etnicidad, género, religiones. Souza Santos (1999, p 62) señala que necesitamos luchar por el reconocimiento a la diferencia, comprendida como parte constitutiva de la singularidad humana, sin abdicar de la igualdad de derechos, igualdad de tratamientos e igualdad de condiciones, porque “tenemos el derecho a ser iguales cuando la diferencia nos minimiza, tenemos el derecho a ser distintos siempre que la igualdad nos desnaturaliza”. Se observa que la diferencia molesta y provoca desconhorto a los que están contaminados por el idealismo histórico y utópico del cuerpo estéticamente adecuado, la miopía social que es influenciada por la prensa que imprime en la sociedad el proceso de exclusión social.

Emmel (2002) señala que el ideal antiguamente era lo del adulto saludable y fuerte. “Esta preocupación era sobre la acción militar, defensa de la patria, suceso en los juegos,

buenas prácticas científicas (matemáticas, astrología, entre otros.), la representación de la belleza y manutención de la Salud”. En Esparta, hubo la eliminación de los hijos, pero antes de eso, pasaron por una inspección del Estado, para confirmar si eran fuertes y saludables, entonces los inmaduros, los flacos y los defectuosos fueron intencionalmente eliminados. Este autor menciona también el registro de que los romanos descartaron niños deformados y no deseados, en cloacas encontrados, afuera del Templo de la Misericordia. En Atenas también había la costumbre de mantener vivos sólo los niños fuertes y con buena salud, pero esta decisión se tomó por los padres y no por el Estado, como en Esparta.

Las historias prueban como el acto de abandonarles a los niños en montañas y florestas o echarlos en peñascos o en ríos era común en la antigüedad, pues eran considerados por la sociedad como una amenaza a la manutención social, vistas como subhumanas y no como.

De este modo, para analizar la evolución del proceso de la inclusión de las personas con discapacidad y reconocer las distintas formas que la sociedad las ha percibido en cada época, se supone que el entendimiento de discapacidad es social e históricamente construido, eso significa que en cada momento histórico se la vio de un modo dependiendo de la cultura y del proceso de informaciones, creencias, entendimientos y convicciones, consecuentemente de cierto modo han sido condenados a segregación y a la invisibilidad. Una parte de la sociedad que excluye parte de sus miembros es una sociedad empobrecida. Las acciones que mejoran las condiciones para las personas con discapacidad resultarán en proyectarse en un mundo flexible para todos. Lo³ que se hace en nombre de la cuestión de la discapacidad tendrá significados para todos en el mundo mañana (Declaración de Madrid).

Gugel (2006, p. 27) cita que en 1980, la organización Mundial de Salud (OMS) publicó la Clasificación Internacional de Impedimentos, Discapacidades e Incapacidades, destacando que las tres posibilidades existen en cada persona con discapacidad pero “estas restricciones no les quitan el valor, el poder de tomar decisiones, de asumir el control de su vida y tener responsabilidades. Aranha (2008. p 15) complementa esta reflexión destacando que

La experiencia ha mostrado haber sido un equívoco suponer que alguien pudiera “habilitarse para la integración social a través de una vivencia segregada, en ambiente no representativo de la vida en la sociedad más

³. Encontramos la Declaración de Madrid en adjunto en el libro Gugel (2006, p. 195) más de 600 participantes en el Congreso Europeo sobre discapacidad que se reunieron para saludar la proclamación de 2003 como año Europeo de las personas con Discapacidad.

amplia y en la convivencia casi que exclusiva con otras personas con discapacidad.⁴

El surgimiento en 1990 del movimiento en favor de la sociedad inclusiva, iniciado en las Naciones Unidas, ante resolución de este organismo en defensa de una sociedad para todos, configuró la normativa universal que basa la implantación de la inclusión, Conferencia Mundial de Educación para Todos, Jomtien (1990). Este alcance se definió en 1994, en el conocido Encuentro de Salamanca (España), resultando en el documento que marcó época: la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994).

La Declaración de Salamanca reafirmó el derecho a la educación de todos los individuos, tal como está inscrito en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre (UNESCO, 1948), y recordando las diversas declaraciones de las Naciones Unidas que culminaron, en 1993, en las Normas de las Naciones Unidas sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, las cuales estimulan a los Estados a asegurar que la educación de las personas con discapacidad haga parte integrante del sistema educativo (ONU, 1993).

Acorde con la Declaración de Salamanca (1994, p. 43), el principio fundamental de una escuela inclusiva, en que todos deben aprender juntos, responsabiliza la escuela a “[...] reconocer y atender las necesidades diversas de sus alumnos acomodando ambos estilos y ritmos de aprendizaje y asegurando una educación de calidad a todos a través de un currículo apropiado”.

Para Omote (2008), la educación inclusiva no implica en ninguna idea nueva en especial, pues la educación inclusiva no tuvo inicio en la década pasada con la Declaración de Salamanca (1994). En realidad, las sociedades humanas se han convertido progresivamente inclusiva, hace siglos. El resultado de eso es universalización de los derechos del ciudadano, con innúmeras conquistas por partes de las minorías, en distintas partes del mundo.

En pos de que se garantice este principio, entre otros no abordados aquí, la educación inclusiva, en Brasil, tiene como objetivo incluir los niños en la enseñanza regular, posibilitando tanto la convivencia entre iguales, cuanto el acceso, permanencia y participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En su artículo 5º, la Constitución Federal (BRASIL, 1988), garantiza a todos el derecho a la igualdad, afirmando a todos los brasileños el derecho a la protección y respeto con base en una Declaración Universal de los Derechos

⁴ A experiência foi mostrando ter sido um equívoco supor que alguém pudesse se “habilitar para a integração social através de uma vivência segregada, em ambiente não representativo da vida na sociedade mais ampla e na convivência quase que exclusiva com outras pessoas com deficiência.

Humanos (1948) Los derechos negados causan perjuicios irreparables a la dignidad de la ética de muchos otros derechos.

El Artículo 8º, de la Ley 7 853/89, que dispone sobre el apoyo a las personas con discapacidad, su integración social, sobre la Coordinación Nacional para Integración de Persona con Discapacidad, instituye la tutela jurisdiccional de intereses colectivos o difusos de estas personas, disciplina la actuación del Ministerio Público, define crímenes, (BRASIL, 1989), afirma que el rechazo en matricular un alumno en una escuela, ya sea pública o privada, por razones relacionadas a cualquier discapacidad es crimen. Más allá de ser mulatos, directores o funcionarios de las escuelas que se rehúsan a matricular personas con discapacidad pueden ser condenados de un a cuatro años de cárcel. A nadie se niega el derecho de aprender y desarrollar sus habilidades. Los derechos humanos son direccionados a todos, independiente de clase social, género, etnia, religión, características individuales, entre otras.

El artículo 205, de la Constitución Federal (BRASIL, 1988), trata del derecho de todos a la educación, al señalar el desarrollo integral de persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo. El artículo 206, inciso I, establece los siguientes principios para la enseñanza: “igualdad de condiciones, acceso y permanencia en la escuela”.

Estas normativas dispuestas en la Constitución Federal (BRASIL, 1988), entre otras, han sido aseguradas en el Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), en la Ley nº 9.394, que establece las directrices y bases de la educación nacional (BRASIL, 1996).

Desde el punto de vista de las políticas educacionales, la Política Nacional de Educación Especial (BRASIL, 2008), que reorganizó el sistema educacional brasileño bajo la perspectiva de la educación inclusiva, confiriendo a la Educación Especial el carácter de soporte al proceso de escolarización de los alumnos que componen su público-objetivo, fue subsidiada por las conquistas legales aseguradas, por ejemplo, en las Directrices Nacionales para la Educación Especial en la Enseñanza Fundamental (BRASIL, 2010, así como en las estrategias y contenidos del currículo de Enseñanza Infantil (BRASIL, 1998).

A partir de la Política Nacional de Educación Especial bajo la Perspectiva de la Educación Inclusiva (BRASIL, 2008), una importante conquista ha sido asegurada: el soporte de la Educación Especial a su público-objetivo desde la Enseñanza Infantil hacia la enseñanza superior. Sin embargo, desde entonces, la operación de las normativas y acciones previstas a tal público en el contexto de la Enseñanza Infantil aún necesita de investimentos, ya sea en la

reorganización escolar para la adopción de prácticas pedagógicas coherentes con la perspectiva inclusiva.

Respecto a la Enseñanza Infantil afirma que:

En las últimas décadas, se ha consolidado, en la Enseñanza Infantil, la concepción que vincula educar y cuidar, comprendiendo el cuidado como algo indisoluble del proceso educativo. En este contexto, las guarderías y jardines de infancia, al acoger las vivencias y los conocimientos construidos por los niños en el ambiente de la familia y en el contexto de su comunidad, y articulados en sus propuestas pedagógicas, tiene el objetivo de ampliar el universo de experiencias, conocimientos y habilidades de estos niños, diversificando consolidando nuevos aprendizajes, actuando de modo complementar a la educación familiar – especialmente respecto a la educación de bebés y de los niños muy pequeños, que involucra aprendizajes muy cercanas a los demás contextos (familiar y escolar), como la socialización, la autonomía y la comunicación (BRASIL, 2016, p. 34).⁵

Para Peter Mittler (2003), la inclusión es una visión, una ruta a explorar, pero una ruta sin fin, con todos los tipos de bloqueos y obstáculos, algunos de los cuales están en nuestras mentes, en nuestros corazones. La familia debe ser orientada y motivada a colaborar y participar del programa educacional, promocionando de este modo una interacción con el niño portador de necesidades especiales. También es fundamental que la familia incentive la práctica de todo lo que el niño asimila. Según Mantoan (2006), las personas no pueden tener un lugar en el mundo sin considerar el otro, valorando lo que es, lo que puede ser, siendo que para los profesores, el mayor gaño está en garantizarles a todos el derecho a la educación inclusiva.

¿Qué esperar de la Nueva Base Nacional Común Curricular – BNCC – para la Enseñanza Infantil y la inclusión del alumno con discapacidad?

Recientemente, surge la BNCC con la propuesta de revertir la situación de exclusión histórica y marginalizante con los alumnos con discapacidad, reconociendo la necesidad de prácticas pedagógicas inclusivas y de diferenciación curricular, conforme lo establecido en la Ley Brasileña de Inclusión de Persona con Discapacidad (Ley nº 13.146/2015), Ley Brasileña

⁵ Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2016, p. 34).

de Inclusión de Persona con Discapacidad (Estatuto de Persona con Discapacidad), destinada a asegurar y a promocionar, en condiciones de igualdad, el ejercicio de los derechos y de las libertades fundamentales por persona con discapacidad, en pos de la inclusión social y ciudadanía.

Lo que se puede destacar es que BNCC pone de manifiesto que necesitar haber un trabajo con una intencionalidad, además de eso, diferente de los demás documentos ella presenta cuadros demostrando lo que se espera del niño en cada etapa, lo que es algo nuevo y que necesita más discusión pues demuestra un interés en el desarrollo del niño. Se percibe en la BNCC que la Enseñanza Infantil nuevamente tiene un gran vínculo con la cuestión del cuidar, que es común a los demás documentos, respecto al cuidado con el cuerpo, alimentación, higiene, es importante, pero se cree que una Enseñanza Infantil debe ir más allá del educar para la autonomía, y tener en mente el desarrollo infantil como un todo. Se depara con discursos que, en gran parte, están acorde con los ideales constructivistas, trayendo en muchos momentos el niño como protagonista del proceso educativo, lo que se puede discutir en relación al juego, que en muchas situaciones se ve como algo natural y espontáneo del niño.

Según el MEC (2017, p. 7) “[...] la BNCC se suma a los propósitos que direccionan la educación brasileña hacia la formación humana integral y hacia la construcción de una sociedad justa, democrática e inclusiva”.

En los años iniciales, se pretende que, a continuidad de los abordajes en la Enseñanza Infantil, los niños amplíen sus conocimientos y aprecio por su cuerpo, identifiquen los cuidados necesarios para la manutención de la salud e integridad del organismo y desarrollen actitudes de respeto y acogimiento por las diferencias individuales, tanto en lo que respecta a la diversidad étnico-cultural cuanto en relación a la inclusión de alumnos de la educación especial.

Estas decisiones necesitan, igualmente, considerarse en la organización de currículos y propuestas adecuados a las diferentes modalidades de enseñanza (Educación Especial, Educación de Jóvenes y Adultos, Educación del Campo, Educación Escolar Indígena, Educación Escolar Quilombola, Educación a Distancia), atendándose a las orientaciones de las Directrices Curriculares Nacionales. Con la inclusión de la Enseñanza Infantil en la BNCC, más un importante paso se da en este proceso histórico de su integración al conjunto de la Educación Básica.

En 2017, la aprobación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) instauró la discusión alrededor del papel del estado en la elaboración, implementación y regulación de una propuesta curricular nacional para la educación básica, suscitando posicionamientos favorables y contrarios a la centralización curricular vía Ministerio de la Educación (MEC).

El cambio de la Base Nacional Común Curricular dibuja los objetivos de aprendizaje para la Enseñanza Infantil (niños de 0 a 5 años), aprobada a partir de 2018 (BRASIL, 2018), denotan tiempos de grandes retos. Se espera que, con ella sea posible estandarizar la educación en el país en el ámbito del currículo escolar. En esta nueva base se espera más involucramiento de la familia y de la sociedad. Estudios revelan que la participación de la familia en el ambiente escolar de sus hijos es baja y poco representativa en el sentido de participación de la propuesta pedagógica de la escuela, en el acompañamiento escolar y en los proyectos escolares de tener en cuenta la educación inclusiva.

La Investigación Actitudes por la Educación (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2014) difundida por el movimiento Todos por la Educación⁶, muestra que sólo 12% de los padres son comprometidos, o sea, acompañan el desempeño de los hijos en la escuela, comparecen a las actividades escolares y tienen relación cercana con niños y jóvenes. La investigación juntó 2.002 padres o responsables de alumnos de 4 a 17 años, matriculados de la Enseñanza Infantil a la enseñanza media, en escuelas públicas y particulares de todas las regiones del país, eso demuestra que aún hay mucho trabajo que hacer para crear una integración entre los diversos sectores de la sociedad, de forma a generar compromiso e interés del niño con discapacidad.

Lo que no consta en la nueva BNCC, para la Enseñanza Infantil e inclusión, a pesar de las alteraciones, es que ella no menciona aun las “cuestiones de género”, pues el Consejo Nacional de Educación prefiere tratar del tema de forma separada. En lo que respecta a la enseñanza religiosa, que es otro punto de debates, su inserción pretende hacer que los alumnos puedan conocer los aspectos estructurantes de las distintas tradiciones y movimientos religiosos. Los cambios en la Enseñanza Infantil para 2018 tienen potencial de ayudar en la reducción de la desigualdad de la enseñanza. Sin embargo, dependerán también de la calidad de implementación por parte de los municipios.

El contenido pone de manifiesto lo que son seis los derechos de aprendizaje, una novedad de la BNCC, lo que explica los cinco campos de experiencia que van a reformular la organización curricular.

⁶ Todos pela Educação.

Las diferencias entre los tres documentos estructurantes de la etapa: Referencial Curricular Nacional para la Enseñanza Infantil (RCNEI), de 1998, establece lo que se debe enseñar Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Infantil (DCNEI), de 2009 pone el niño en el centro y se profundiza en cómo garantizar lo que él tiene derecho de aprender y la BNCC (2017) refuerza la concepción del niño como protagonista e instituye los cinco Campos de Experiencias y objetivos de aprendizajes basados en los Derechos de Aprendizajes.

Las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Infantil (DCNEI), de 2009, ya muestran un avance al poner el niño en foco, pero aun no aparece la educación inclusiva de forma clara y propositiva que sirvieron como una fundamentación teórica para la Base. En las DCNEI, la atención ya estaba direccionada para el niño y el documento refuerza la importancia de el alumno tener acceso a la inclusión al conocimiento cultural y científico, así como contacto con la naturaleza, preservando el modo que el niño se sitúa en el mundo. Las DCNEI ponen el foco en las interacciones y en el juego como ejes estructurantes del currículo, además de lograr los principios éticos, políticos y estéticos que deberían orientar la producción de conocimiento en las escuelas infantiles.

Otro punto a observar es el marco conceptual de la relación entre el cuidar y el educar de las DCNEI, algo que la Base valida y refuerza. La BNCC, en la Concepción del niño, refuerza la visión del niño como protagonista en todos los contextos de que hace parte: ella no sólo interacciona, sino crea y cambia la cultura y la sociedad. Objetivo a partir de un significativo avance en el entendimiento de cómo el niño aprende, ofrecer referencias para la construcción de un currículo, basadas en derechos de desarrollo y aprendizajes bien definidos. Como está organizado, las diversas áreas del conocimiento y los distintos lenguajes son integrados por medio de los Campos de Experiencias. Se tiene el supuesto de que el niño aprende por medio de las experiencias vividas en el contexto escolar.

Los campos de experiencia buscan integrar los distintos lenguajes y las diversas áreas del conocimiento presentes en la Enseñanza Infantil. Aunque los conceptos del eje (RCNEI), lenguajes (DCNEI) y campos de experiencias (BNCC) no sean excluyentes, pues ellos se acercan en muchos aspectos, consideramos que este último concepto presenta avances en el modo de organización del trabajo pedagógico en la Enseñanza Infantil. A pesar del RCNEI y de las DCNEIs se preocupan con la no fragmentación del conocimiento, con la no disciplinarización de la Enseñanza Infantil y con la necesidad de integración y articulación del trabajo pedagógico con la educación inclusiva entre las distintas áreas y sujetos, la idea de

campos de experiencias, que está acorde con la concepción de infancia subyacente a la BNCC, atribuye centralidad al niño en la construcción del conocimiento.

Al valorar las experiencias infantiles exclusivas, el modo como ellas negocian e interactúan en grupo, el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje se disloca de lo que “pasa para los niños”, para lo que se “pasa con y entre ellos”, o sea, con los sentidos que construyen en su relación con los objetos del saber, con sus pares y con los adultos.

En la BNCC, los procesos pedagógicos en la Enseñanza Infantil parten de la concepción de que la construcción del conocimiento por los niños se efectúa por medio de la participación directa de ellos en las distintas prácticas cotidianas. En este proceso, el respeto al modo como los niños utilizan – como la corporeidad, el lenguaje y la emoción – son reconocidos como esenciales en los procesos de aprendizaje.

Los derechos de aprendizaje todos los niños y de los niños con discapacidad respetando el desarrollo de este campo de experiencia, expresos por los verbos convivir, jugar, explorar, participar, comunicar y conocerse, señalan la categoría cuerpo y movimiento como forma de expresión, de producción de sentidos y de experiencias por parte de los niños. Asimismo, estos derechos valoran los niños como productores de cultura, de conocimientos y ratifican el entendimiento de que esta categoría es fundamental en la interacción entre ellos, fortaleciendo su cultura de iguales. De hecho, la visibilidad, la inclusión y la importancia atribuida al cuerpo y al movimiento en la Enseñanza Infantil están relacionadas con las oportunidades que los niños tienen de producir culturas, como autoras de sus propias prácticas y no de forma establece explícita educación inclusiva en la Enseñanza Infantil.

Aunque la descripción de los derechos de aprendizaje y desarrollo referentes al campo de experiencia “cuerpo, gestos y movimientos” traiga avances significativos respecto a los documentos anteriores, percibimos, en algunos objetivos de aprendizajes destinados a los diferentes subgrupos etarios (bebés, niños muy pequeños y niños pequeños), una apropiación utilitarista del cuerpo y del movimiento, en que el sujeto parece estar “afuera” de su propio cuerpo, por ejemplo: “Demostrar control y del uso de su cuerpo en la participación en momentos de cuidado, juegos [...]” y “Utilizar movimientos cada vez más precisos [...]” (BRASIL, 2016, p. 72).

A pesar de todo el bagaje de estereotipos, los niños pequeños aún encuentran espacios para la trasgresión, para la superación y para expresión de sus

deseos. Así, los niños pequeños, con sus cuerpos y con sus espontaneidades, problematizan y cuestionan estos modelos centrados en el adulto.⁷

La BNCC extrapola la función de presentar los supuestos generales para la Enseñanza Infantil e Inclusiva y entra en cuestiones curriculares específicas que, en nuestra comprensión, deberían desarrollarse por cada unidad de enseñanza, considerando las particularidades su educación inclusiva y las singularidades de los sujetos presentes en cada contexto.

Las competencias generales de la Educación Básica propuestas por la BNCC, seis derechos de aprendizaje y desarrollo aseguran, en la Enseñanza Infantil, las condiciones para que los niños aprendan en situaciones en las cuales puedan desempeñar un papel activo en ambientes que las inviten a vivenciar retos y sentirse provocadas a resolverlos, en los cuales puedan construir significativos sobre sí, los otros y el mundo social y natural.

Consideraciones finales

Frente a los levantamientos a lo largo de esta investigación, nos cabe afirmar que muchas certezas quedaron abaladas, de que concepciones naturalizadas necesitan ser desconstruidas, valores revistos y puestos bajo el prisma del repensar/problematizar cuestiones de inclusión, Enseñanza Infantil, currículo. Esta caminata científica, nos ha posibilitado la comprensión de que hemos avanzado en el camino de la inclusión madura, ampliada y posible de intervención en el espacio escolar sobre las cuestiones alrededor de los temas diversidad humana. Como también la percepción de que la inclusión de persona con discapacidad, relegada, negada e invisible por quien debería volverla una cuestión de debate en la sociedad.

La utilización de la frase “Um dia me disseram que as nuvens não eram de algodão”, en el comienzo del artículo tiene una razón en la vida tenemos siempre un/una alguien que nos enseñanza a ver el mundo, a caminar hacia la inclusión escolar como un concepto funcional, a superar el prejuicio, a vivir y sobrevivir con libertad. La expectativa es que esta reflexión sirva para orientar los que necesitan ver aquél por derecho ya resguardado tiene garantía de su matrícula, inserirse en la escuela es el reto para salir de la situación de desamparo, incapaz, invisible y que todos somos distintos y vivimos la diversidad humana.

⁷ Apesar de toda bagagem de estereótipos, as crianças pequenas ainda encontram espaços para a transgressão, para a superação e para expressão dos seus desejos. Assim, as crianças pequenas, com seus corpos e com suas espontaneidades, problematizam e questionam esses modelos centrados no adulto.

La imposición de un lugar vacío, de la invisibilidad, de la indiferencia social, recurrentes de una marginalización histórica, de las personas con discapacidad, se evidenció, a lo largo del proceso que se constituye en esta reflexión, y esta es una consideración fundamental en el interior de la proposición de este trabajo y se pone como una constatación importante para empezar la reflexión.

En este sentido, la BNCC asume el carácter de responder a las demandas internacionales de mercado, al crear e implementar patrones curriculares y educacionales que servirán de guías para los profesores y de referencia para los programas de formación de profesorado y evaluaciones escolares e institucionales. Hay un gran alejamiento entre planeamiento, currículo y evaluación que contempla las especificidades de las personas con discapacidad y la propuesta curricular defendida por la BNCC con vistas a la Enseñanza Infantil.

Los huecos y los equívocos existentes refuerzan la idea de que Educación Especial es un apéndice de la Educación Básica. Asentada en una ideología de Educación Inclusiva que promete garantizar la inclusión social para estudiantes con discapacidades, TGD y altas habilidades/superdotación. El discurso de una Educación Especial Inclusiva revela una fantasía de Inclusión Escolar que, una vez más, se viabiliza por medio de sucesivas exclusiones.

Además de eso, la crítica construida por Omote (2003) señala para una de las posibles causas del sentimiento de falta de preparo de los profesores de la enseñanza regular. El autor afirma que falta conexión entre los investigadores de la educación especial y los profesores de la enseñanza regular. Según él todos los profesionales y ciudadanos necesitan ser formados en la perspectiva de la inclusión y no sólo los educadores. “No se puede admitir que la inclusión sea preocupación sólo de los estudiosos y profesionales del área de la educación especial” (OMOTE, 2003, p. 154-155). Esta crítica nos hace reflexionar y cuestionar cómo los profesores de la enseñanza regular están incluidos en el contexto de la educación inclusiva, o si persiste la separación entre ellos y los investigadores de la educación inclusiva. No hay la posibilidad de avanzar en la inclusión escolar si no hubiera una mayor disseminación de las teorías de la educación inclusiva.

A pesar de eso, se considera que esta reflexión se puede ampliar en otra ocasión, por ejemplo en una investigación con participación de profesores, con el fin de posibilitar que se comprenda la percepción del profesor respecto a las políticas públicas de la inclusión escolar

y otros aspectos que extrapolan su actuación y caminos para encontrar el “lugar” de la inclusión en los distintos contextos educacionales.

REFERENCIAS

ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília/DF, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, p. 80-101, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão preliminar. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 10 mar. 2018.

CARNEIRO, R. U. C. Dossiê: Trabalho docente no contexto da inclusão escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], v.11, n. esp. 2, p. 856-860, set. 2016. ISSN 1982-5587.

CARVALHO, R. S. Problematizando discursos genericados em livros de formação de professores de Educação Infantil. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 06, n. 11, p. 7-25, jan./jun. 2014.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca/pdf.pdf>. Acesso em: 27 dez 2018.

EMMEL, M. L. G. Deficiência Mental In: Palhares, M. S. Marins, S. C. F (Org.) **Escola Inclusiva**. São Carlos: Ed. Da UFSCar, 2002.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo e brincadeira**. São Paulo: Cortez, 2008.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, out./dez. 2014.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? Editora moderna 2006.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: Contextos Sociais. São Paulo: Artmed, 2003.

OMOTE, S. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTTO, C. R. M. (Org.). **Inclusão escolar**: as contribuições da educação especial. São Paulo: Fundep, 2008.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental**: da superstição à ciência. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

SASSAKI, R. K. **Construindo uma sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: Ed W.V.A, 2007.

VIGOTSKI, L. S. Obras Completas V. **Fundamentos de defectologia**. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

Cómo referenciar este artículo

Solange Aparecida de Souza MONTEIRO.; Paulo Rennes Marçal RIBEIRO. O lugar das crianças com deficiências na educação infantil e políticas de inclusão na educação brasileira. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 730-745, abr., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12203

Sometido en: 28/06/2018

Revisiones requeridas: 30/08/2018

Aprobado en: 20/11/2018