

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ELAINE RIBEIRO DE OLIVEIRA

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPROMISSOS E
DESAFIOS DA GESTÃO EDUCACIONAL**

LAGES
2017

ELAINE RIBEIRO DE OLIVEIRA

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: COMPROMISSOS E
DESAFIOS DA GESTÃO EDUCACIONAL**

Dissertação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, na Linha de Pesquisa I: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lurdes Caron

Coorientadora: Profa. Dra. Izabel Cristina Feijó de Andrade

Ficha Catalográfica

O48e Oliveira, Elaine Ribeiro de.
A educação inclusiva na educação infantil: compromissos e desafios da gestão educacional / Elaine Ribeiro de Oliveira.- Lages (SC), 2017.
152 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.
Orientadora: Lurdes Caron.
Coorientadora: Izabel Cristina Feijó de Andrade.

1. Educação inclusiva. 2. Educação infantil. 3. Escolas - Organização e administração. 4. Inclusão. I. Caron, Lurdes. II. Andrade, Izabel Cristina Feijó de. III. Título. CDD 371.9

(Elaborada pelo Bibliotecário José Francisco da Silva - CRB-14/570)



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO ACADÊMICO

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO Nº 007

Aos vinte dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezessete, às nove horas e trinta minutos, na sala 3307 no CCJ/UNIPLAC, reuniram-se as Professoras: Dra. Lurdes Caron (Orientadora e Presidente da Banca Examinadora), Dra. Izabel Cristina Feijó de Andrade (Coorientadora); Dra. Maura Corcini Lopes (Examinadora Externa – da PPGE/UNISINOS), Dra. Marina Patrício de Arruda (Examinadora Titular, do PPGE/UNIPLAC) e Dra. Maria Selma Grosh (Examinadora Suplente, do PPGE/UNIPLAC) para arguir e avaliar a Dissertação intitulada: A Educação Inclusiva na Educação Infantil: Compromissos e Desafios da Gestão Educacional de autoria de Elaine Ribeiro de Oliveira. Realizada a sessão, conforme os procedimentos regimentais, a Banca Examinadora deliberou: Dra. Lurdes Caron Aprovada; Dra. Maura Corcini Lopes Aprovada; Dra. Marina Patrício de Arruda Aprovada; Dra. Maria Selma Grosh Aprovada. Assim a dissertação foi considerada Aprovada. A versão final, incorporando correções e/ou complementos sugeridos pela Banca Examinadora, considerados pertinentes, é requisito para obtenção do Diploma de Mestre, devendo ser protocolada na Secretaria do PPGE no prazo máximo de sessenta (60) dias a contar desta data. Nada mais havendo a tratar foi lavrada a presente ata, lida, considerada conforme e assinada. Recomendações da Banca:

Seguir as sugestões da banca.

Mestranda Elaine Ribeiro de Oliveira _____

Profa. Dra. Lurdes Caron _____

Profa. Dra. Izabel Cristina Feijó de Andrade _____

Profa. Dra. Maura Corcini Lopes _____

Profa. Dra. Marina Patrício de Arruda _____

Profa. Dra. Maria Selma Grosh _____

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ter me concedido saúde e serenidade para chegar ao final desta pesquisa.

À Prefeitura Municipal de Lages, pelo financiamento parcial deste curso e, em especial, ao Ex-Prefeito de Lages, Renato Nunes de Oliveira (*in memoriam*), que regulamentou o Projeto de 1996 sobre concessão de bolsas para graduação, ampliando, em 2007, também para a Pós-Graduação, sendo, portanto, idealizador da concessão de 50% de bolsa de estudos e licença de dois anos para servidores públicos cursarem pós-graduações em nível de Mestrado.

À minha orientadora, Profa. Dra. Lurdes Caron, e Coorientadora, Profa. Dra. Izabel Cristina Feijó de Andrade, grandes profissionais e guerreiras incansáveis que, com carinho, me acolheram, orientaram e se dedicaram com muita competência para que o sonho desta pesquisa se tornasse realidade.

Aos professores do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* - Mestrado em Educação - da Universidade do Planalto Catarinense - Uniplac de Lages, pela sabedoria que me fez crescer enquanto pesquisadora e como pessoa.

À Banca Avaliadora, formada pela Profa. Dra. Marina Patrício de Arruda (Avaliadora Interna Titular PPGE-UNIPLAC) e Profa. Dra. Maria Selma Grosch (Avaliadora Interna Suplente PPGE-UNIPLAC), e à Avaliadora Externa, Profa. Dra. Maura Corcini Lopes (PPGE-UNISINOS), por aceitarem fazer parte de minha banca e por suas valiosas contribuições.

Às diretoras dos Centros de Educação Infantil do município de Lages, que me receberam com respeito e dedicaram parte do seu tempo contribuindo para que esta pesquisa se concretizasse.

À toda a equipe Administrativa da Secretaria do Programa de Pós-Graduação da Uniplac.

Aos colegas de classe, pelo carinho, união e apoio mútuo, principalmente à Ana Paula Mabília, à Maria Denise Pocai, à Maria Karine Guasselli de Souza e à Marinês Dias Gonçalves, pelo companheirismo, cumplicidade e envolvimento dispensados umas às outras em todo o percurso.

Ao meu esposo, Newton Cesar de Oliveira, e filhos, Priscyla e Nicolás, pelo apoio, incentivo e compreensão nos momentos que estive ausente para me dedicar à esta pesquisa.

[...] - toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas [...].

Declaração de Salamanca, 1994.

RESUMO

Esta dissertação traz os resultados da pesquisa desenvolvida com o objetivo de compreender a gestão educacional do processo de inclusão das crianças dos Centros de Educação Infantil Municipal de Lages, SC. A pesquisa demonstra sua importância ao refletir sobre a temática gestão educacional e educação inclusiva na Educação Infantil, colocando em pauta a dimensão dos desafios enfrentados pelos gestores, seus anseios com relação a uma prática que realmente contemple a educação especial na perspectiva inclusiva, de modo que possibilitem às crianças a oportunidade de inclusão, acesso e permanência não só na escola, mas em todas as áreas da sociedade. Pautamo-nos em documentos oficiais, como Constituição de 1998, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação, Plano Municipal de Educação e Proposta Curricular para a Educação Infantil do Município de Lages (em fase de aprovação). A pesquisa se caracteriza com abordagem qualitativa, metodologicamente centrada na pesquisa bibliográfica e de campo, com dados coletados diretamente nos Centros de Educação Infantil de Lages, com sete diretoras desses CEIM, utilizando como instrumento um questionário com questões abertas e semiabertas e uma Escala de Competências da Gestão Escolar. O tratamento dos dados e consequente Análise Textual Discursiva, de Moraes e Galiazzi (2011) e os referenciais teóricos que embasam as discussões incluem Demartini (2002), Carvalho (2004), Santos (2004), Sarmiento (2004; 2005), Mantoan (2013; 2015), Paro (2010), Oliveira (2011), Oliveira (2012), Lopes e Hattge (2011), Lück (2011), Cury (2012), Marotz e Lawson (2012), Kramer, Nunes e Carvalho (2013), Andrade e Portal (2014), Andrade, Caron e Pereira (2016), Campos e Caron (2016), Lopes e Fabris (2016). Os resultados apontam para algumas fragilidades na questão do apoio formativo por parte do poder público municipal, sinalizando para a emergência de maior investimento na formação voltada para inclusão, direcionada aos professores e à gestão escolar como subsídio para resolução de problemas e desafios cotidianos enfrentados pelos profissionais da educação que atuam na inclusão de crianças com deficiências nos Centros de Educação Infantil Municipais de Lages. Ressalta também, falta de recursos materiais e humanos, como estrutura física adaptada dos CEIM, materiais didáticos e de apoio, acompanhamento de especialistas em inclusão e de profissionais devidamente habilitados para trabalhar com a inclusão em conjunto, diariamente, com os professores regentes de sala e integrados à gestão escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Infantil. Gestão Educacional. Inclusão.

ABSTRACT

This study brings the results of the research developed with the objective of understanding the educational management of the process for inclusion of the children from the Municipal Nursery Schools of Lages, SC. The research demonstrates its importance when reflecting on the theme of educational management and inclusive education in Early Childhood Education highlighting the dimension of the challenges faced by managers, their longing for a practice that really contemplates special education in an inclusive perspective, so that children have the opportunity for inclusion, access and permanence, not only in the school, but in all areas of society. Official documents such as the 1998 Constitution, the National Curricular Guidelines for Basic Education, the National Law of Guidelines and Basis for Education, the National Education Plan, the Municipal Education Plan and Curricular Proposal for Early Childhood Education from Lages (awaiting approval) were used as guides. The research is characterized by a qualitative approach, methodologically focused on bibliographical and field research, with data collected directly from seven principals of Centers of Early Childhood Education in Lages, using as a tool a questionnaire with open and semi-open questions and a School Management Competence Scale. The data processing and subsequent analysis followed the Discursive Textual Analysis of Moraes and Galiazzi (2011) and the theoretical references that support the discussions include Demartini (2002), Santos (2004), Sarmiento (2004; 2005), Mantoan (2013; 2015), Paro (2010), Oliveira (2011), Lopes and Hattge (2011), Lück (2011), Cury (2012), Marotz e Lawson (2012), Kramer, Nunes and Carvalho (2013), Andrade and Portal (2014), Andrade, Caron and Pereira (2016), Campos and Caron (2016), Lopes and Fabris (2016). The results point to fragilities in the issue of formative support by the city government, signaling the necessity of training focusing at inclusion, specially for teachers and school managers, as a subsidy to solve the problems and the daily challenges faced by education professionals who work with the inclusion of children with disabilities in Centers of Early Childhood Education in Lages. It should also be noted that there is a lack of material and human resources, such as the physical structure of the schools; teaching and supporting materials; the follow-up of specialists in inclusion, and qualified professionals to work together with classroom teachers and that are integrated with the school management.

Keywords: Early Childhood Education. Inclusive Education. Educational Management.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	- Atendimento Educacional Especializado
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CEIM	- Centros de Educação Infantil Municipal
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
CF	- Constituição Federal
CME	- Conselho Municipal de Educação
CNPq	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCEB	- Diretrizes Curriculares da Educação Básica
DCNEB	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
FAPERG	- Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FUNABEM	- Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	- Grupos de Trabalhos
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LBA	- Legião Brasileira de Assistência
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e da Cultura
ONU	- Organização das Nações Unidas
PAPS	- Programa de Atenção Psicossocial
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	- Plano Estadual de Educação
PME	- Plano Municipal de Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPGE	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
SAEDE	- Serviço de Atendimento Educacional Especializado

SC	- Santa Catarina
SCIELO	- <i>Scientific Electronic Library Online</i>
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SED	- Secretaria de Estado da Educação
SEESP	- Secretaria de Educação Especial
SEML	- Secretaria de Educação Municipal de Lages
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UE	- Unidades Educacionais
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	- Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	- Universidade Federal de Santa Maria
UNESP	- Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”
UNIPLAC	- Universidade do Planalto Catarinense
UNISINOS	- Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	- Universidade de São Paulo
UUNDC	- Unidade Universitária Federal de Educação Infantil Núcleo de Desenvolvimento da Criança

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Pesquisa Qualitativa	27
Figura 2 -	Pesquisa Bibliográfica.....	28
Figura 3 -	Revisão de Literatura.....	29
Figura 4 -	Dimensões Teóricas da Pesquisa.....	30
Figura 5 -	Coleta de Dados com os Gestores.	31
Figura 6 -	Participantes da Pesquisa.....	33
Figura 7 -	Escala de competências da gestão	34
Figura 8 -	Enunciado para produção do texto livre.....	35
Figura 9 -	Enunciado para produção de texto livre	99

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa etária dos diretores participantes.....	83
Gráfico 2 - Tempo de atuação dos diretores participantes.	83
Gráfico 3 - Tempo de formação na graduação dos participantes	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Valores da escala de competências da gestão	35
Quadro 2 -	Descritores do tema, autores e obras – ANPED.....	37
Quadro 3 -	Descritores do tema proposto, autores e obras – UFSC	37
Quadro 4 -	Descritores do tema proposto, autores e obras – Scielo	37
Quadro 5 -	DCN – pontos principais	52
Quadro 6 -	BCCN – pontos principais	53
Quadro 7 -	Plano Municipal de Educação de Lages – pontos principais	65
Quadro 8 -	Perfil dos Sujeitos da pesquisa	98
Quadro 9 -	Respostas possíveis à Escala de competências.....	107
Quadro 10 -	Dados do bloco I - Organização e gestão da escola	108
Quadro 11 -	Dados do bloco II – Organizar e dinamizar o ensino e a aprendizagem	112
Quadro 12 -	Dados do bloco III: Facilitar a comunicação e interação e a relação entre os grupos	118
Quadro 13 -	Pontuação da escala de competências	118
Quadro 14 -	Pontuação total Escala de Competências	119

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 METODOLOGIA DA PESQUISA	27
1.1 METODOLOGIA PERCORRIDA PARA A INVESTIGAÇÃO	27
1.2 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES	33
1.3 ROTEIRO DA COLETA DE DADOS	34
1.3.1 Gestores Educacionais	34
1.3.1.1 “Escala de Competências da Gestão”	35
1.4 COMO FOI REALIZADA A ANÁLISE E O TRATAMENTO DE DADOS	36
1.5 INDICATIVOS DE OUTRAS PESQUISAS	36
2 DIÁLOGOS COM A INFÂNCIA, INCLUSÃO E GESTÃO EDUCACIONAL	41
2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇOS E DESAFIOS DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA	41
2.1.1 Percursos e políticas de Educação Infantil no município de Lages SC	54
2.1.1.1 <i>Educação Infantil sob o olhar do Plano Municipal de Educação de Lages SC</i>	57
2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB O OLHAR DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LAGES	62
3 GESTÃO EDUCACIONAL: OLHAR DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO	67
3.1 O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E SEUS COMPROMISSOS	68
3.1.1 Gestão na Educação: revisitando conceitos	69
3.1.1.1 <i>Gestão Docente da Educação Infantil na Perspectiva Inclusiva</i>	74
4 DIÁLOGOS E CAMINHOS PERCORRIDOS	79
4.1 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS COLETADOS	80
4.1.1 Identificação do perfil profissional e percepções sobre a inclusão nos CEIM	81
4.1.2 Diálogo sobre a Inclusão no CEIM	99
4.2 ANÁLISE DA ESCALA DE COMPETÊNCIAS	106
4.2.1 Organização e Gestão da Escola	107
4.2.2 Organização e dinamização do ensino e a aprendizagem	111
4.2.3 Facilitação da Comunicação e Interação e a Relação entre os Grupos	114
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICES	135
ANEXOS	149

INTRODUÇÃO

Minha trajetória na Educação Infantil, desde a formação inicial, possibilitou o contato com leituras e conhecimentos específicos sobre a infância. Estes oportunizaram indagações imprescindíveis para a profissão e direcionaram meu olhar para além da sala de aula, na busca de reflexões sobre os desafios e os compromissos dos gestores educacionais com relação ao processo de inclusão das crianças¹ dos Centros de Educação Infantil Municipais (CEIM) de Lages. Desse modo, a proposta de pesquisa partiu de experiências e inquietações próprias vivenciadas em Centros de Educação Infantil nos quais tive a oportunidade de estagiar e trabalhar e onde passei a maior parte de minha trajetória profissional.

Durante o curso de graduação, tive a oportunidade de estagiar em turmas com crianças com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação. Nessa experiência, algumas questões me causavam estranhamento, como por exemplo, a de pais dizendo que era só para cuidar bem, porque não adiantava dar atividades que a criança não tinha condições de aprender. Situação lamentável, porque a família não tinha conhecimento de que eles podem aprender, embora num ritmo diferente.

Vivenciei, também, situações que me deixavam preocupada, como as dificuldades enfrentadas pelo professor em sala de aula, principalmente em relação às crianças que apresentavam algum comprometimento para aprender, ou distúrbio de aprendizagem, de comportamento, psicossociais, deficiência intelectual entre outras. E eram tantas as dúvidas e ansios daqueles profissionais. Pensava que, de alguma maneira, a gestão educacional poderia conduzir situações assim de um modo diferenciado. Ao final da graduação, diante das constatações, decidi pesquisar sobre Educação Inclusiva na Educação Infantil. Posteriormente, segui meus estudos investindo em uma especialização na área da Gestão Escolar, com ênfase em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o foco também voltado à Educação Inclusiva, o que se tornou tema central de meus estudos e pesquisas.

No início da carreira docente, no ano de 2001, fui contratada como professora substituta para uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental 1, da qual a professora regente havia se afastado por motivos de doença. Trabalhei poucos meses até seu retorno. Contudo, soube que eu era a terceira professora contratada para aquela turma desde o afastamento da titular. Ninguém queria trabalhar com aqueles alunos, porque havia cinco

¹ Nesta pesquisa, quando utilizamos a expressão “inclusão da criança” nos referimos às crianças com Deficiência Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação matriculadas na rede municipal de educação infantil de Lages/SC.

crianças com deficiência de diferentes tipos, Síndrome de *down*, Síndrome do Espectro do Autismo, Deficiência Mental e Deficiências Múltiplas - naquele momento, ainda não diagnosticadas. Uns eram mais agitados, outros menos e não havia, à época, o direito ao segundo professor.

Somente em 2013, a partir do Projeto de Lei, de nº 02073/2013, proposto pela Deputada Estadual Luciane Carminatti e aprovado em sessão parlamentar na Câmara de Deputados do Estado de Santa Catarina em 12/06/2013, que se dispôs “[...] sobre a presença do segundo professor nas salas de aula de ensino básico regular das escolas públicas do Estado de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2013).

Constatarei em diferentes ocasiões que os professores dos Centros de Educação Infantil costumavam indagar-se sobre como proceder diante de circunstâncias desafiadoras, tais como dificuldades de atenção e concentração das crianças em processo de inclusão, sem que precisassem encaminhar o caso a outros profissionais. Nesses momentos, questionava-me sobre qual seria a função da gestão educacional nesse processo.

Dentre os espaços de atendimento às crianças em processo de inclusão do município desde 1995, em Lages, tem ações desenvolvidas, pela Secretaria Municipal de Saúde, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, por meio do Programa de Atenção Psicossocial (PAPS), que realiza a primeira avaliação com a criança e trata da parte clínica e psicopedagógica dos atendimentos.

De acordo com a proposta do referido Programa, os profissionais buscam atender às crianças que apresentam transtornos biopsicossociais que interferem no processo de ensino aprendizagem, objetivando proporcionar seu desenvolvimento global, com vistas à superação das dificuldades apresentadas pela área médica, psicopedagógica, fonoaudiológica e fisioterápica.

A Secretaria de Educação do Município de Lages também conta, desde 2004, com o apoio do Setor de Educação Especial, que funciona na sede da SEML, e as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), com professores especializados nesse tipo de atendimento. O AEE tem seu foco direcionado às questões pedagógicas de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de inclusão das Escolas Municipais de Educação Básica e Centros de Educação Infantil municipais.

A partir de 2015, mediante determinação do Plano Municipal de Educação, sob a Lei nº 4114/2015, da Secretaria Municipal de Educação de Lages (SEML), os professores dos Centros de Educação Infantil Municipais, com a presença de crianças em processo de inclusão, as encaminham a profissionais externos às salas de aula e que trabalham como

apoio. Estes realizam avaliação a fim de detectar a necessidade de um professor para acompanhar a criança em sala de aula. No caso de parecer favorável, é emitida solicitação para a Secretaria Municipal de Educação fazer o encaminhamento do segundo professor.

Esses contextos apresentados foram definitivos para a realização desta pesquisa. A partir deles e de observações feitas para esta dissertação, encontramos elementos que dizem respeito à infância, à inclusão e aos direitos legitimados às crianças da Educação Infantil. Essas referências estão em documentos oficiais, em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), de 2013, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96, o Plano Nacional de Educação (2014) e o Plano Estadual de Educação (2015); as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), os Eixos de Planejamento de Atividades para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Importante lembrar que a BNCC teve início com o Movimento pela Base Nacional Comum, no qual a Fundação Lemann marcou presença com a participação de importantes nomes da educação brasileira, viabilizando debates e pesquisas em torno de uma base comum a ser aplicada pelos estados e municípios de qualquer região do país.

No âmbito municipal, destaca-se o Plano Municipal de Educação de Lages (2015), que segue o proposto na Constituição Federal de 1988, e a Proposta Curricular da Educação Infantil do Município de Lages (em construção), que segue as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013). Importante lembrar que a Proposta Curricular da Educação Básica do Município de Lages, a partir de discussões e trabalhos realizados por profissionais da Secretaria de Educação, Conselho Municipal de Educação (CME) e de Professores da Rede Municipal de Ensino, passou por reformulações e desde abril de 2016 está em fase de aprovação como Proposta Curricular da Educação Infantil de Lages. Seguindo princípios já estabelecidos no PME, essa Proposta incorpora a Base Nacional Comum Curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) e os Eixos de Planejamento de Atividades para a Educação Infantil. Nesse conjunto, focaliza eixos de atuação com crianças de 0 a 5 anos de idade e considera campos de experiências e pontos mais relevantes para a respectiva faixa etária. A partir deles, propõe a elaboração do planejamento com os objetivos de aprendizagem do desenvolvimento infantil, tendo como base a proposta de “equidade ou universalização do ensino” (LAGES, 2015).

A Educação Infantil constitui uma das etapas mais importantes no contexto educacional ao oportunizar que, desde os primeiros meses de vida, a criança possa se desenvolver de forma integral também no que trata da educação escolar. Contudo, historicamente, essa etapa da educação básica só teve importante avanço a partir da

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e, mais tarde, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, considerada marco histórico nas discussões sobre a educação básica do País.

Em 1998 as discussões no âmbito educacional brasileiro resultaram na edição do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), fato que inaugurou nova postura com relação ao processo de educar a infância. Mais recente, destaca-se o ano de 2013, quando foram lançadas as Diretrizes Curriculares da Educação Básica como importante conquista para a Educação Básica nacional.

Nesse contexto legal e no âmbito desta dissertação, cabe-nos situar conceitos preliminares que direcionam a perspectiva teórica que fundamenta as discussões apresentadas neste texto dissertativo.

Os estudos sobre a infância vêm se configurando na perspectiva denominada ‘Sociologia da infância’, que se opõe à concepção de infância como simples objeto passivo orientado por adultos. A infância, nessa amplitude, é percebida como uma construção social, cuja premissa evidencia a necessidade de tomada de consciência quanto à importância de se dar voz e vez a todas as crianças. Nesse viés, entendemos que existem diferentes infâncias, porque, “[...] em mesmos espaços têm-se diferentes infâncias, resultado de realidades que estão em confronto” (DEMARTINI, 2002, p. 4). Dessa forma, ver e ouvir a criança é fundamental em qualquer estudo que realmente deseja refletir sobre as infâncias vivenciadas na Educação Infantil.

Essa infância, vivida e experienciada no cotidiano da Educação Infantil está mergulhada no processo de inclusão como um direito dos sujeitos de serem diferentes uns dos outros. Nesse caso, a palavra inclusão nos direciona a múltiplas definições, ou seja, de acordo com Veiga-Neto e Lopes (2007), a força da inclusão está na produção das narrativas de diferentes grupos sociais, e seu significado está relacionado pelos diferentes usos que dela se faz. No contexto no qual nos inserimos com esta pesquisa, inclusão pode ser definida, de modo abrangente, como uma “[...] política de educação” que “[...] pressupõe o desenvolvimento de ações estruturadas para atender às especificidades de cada aluno no processo educacional” (INCLUSÃO, 2006, p. 3). No caso deste estudo, nos referimos a alunos de inclusão que apresentam Deficiência Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação.

Por se tratar de processo inclusivo realizado em Centros de Educação Infantil, coube-nos definir um limite de pesquisa no amplo campo que envolve a inclusão escolar de crianças

com deficiência. A opção, no caso deste estudo, foi sobre a gestão escolar, haja vista a experiência docente na área da Educação Infantil e a necessidade de buscar conhecimentos sobre a função e a percepção de gestores educacionais frente ao processo de inclusão na Educação Infantil.

O conceito de gestão educacional diz respeito à gestão dos sistemas de ensino escolar, o que, para Ferreira (2003), relaciona-se com a tomada de decisão, organização e direção, ou seja, impulsiona uma organização para alcançar seus objetivos, cumprir funções e desempenhar papéis que auxiliam na promoção humana.

Esses conceitos postos, trazemos para discussão nesta dissertação a crescente ampliação das Instituições de Educação Infantil nos últimos anos e, atrelado a isso, o gradativo processo de inclusão em todas as modalidades de ensino. Cabe lembrar que o município de Lages, enquanto esfera pública, é o responsável maior pela oferta da Educação Infantil. Assume, portanto, o compromisso de garantir a essa modalidade de ensino um padrão mínimo de qualidade, acessibilidade, permanência, sucesso e desenvolvimento de todas as crianças. Desse modo, as Instituições de Educação Infantil vão, aos poucos, se organizando a partir da inclusão para garantir todos os direitos das crianças definidos nos documentos da Política Nacional de educação.

Também é necessário destacar, na contemporaneidade, a existência de discussões em relação à preocupação social sobre a Infância. A literatura, de modo geral, vem ressaltando a importância educativa desde os primeiros anos de vida dos sujeitos, o que exige, dentre outras necessidades e funções, uma gestão educacional participativa e inclusiva.

Salienta-se que os critérios de qualidade para o atendimento na Educação Infantil abrangem desde as condições de funcionamento dos Centros de Educação Infantil, incluindo aluno/professor, espaço das salas, qualidade na alimentação, disponibilidade de materiais didáticos para as práticas pedagógicas e a formação adequada aos professores para atender aos requisitos de cuidar e educar, promovendo a inclusão, a permanência e o desenvolvimento da criança em todos os sentidos.

A partir dessas considerações, nos propusemos, nesta dissertação, realizar uma análise sobre a Gestão Educacional na Educação Infantil Inclusiva. Para tanto, consideramos os aspectos formativos da gestão, perfil, seus relatos em relação à prática diária, desafios e compromissos concernentes ao processo de inclusão das crianças dos Centros de Educação Infantil do Município de Lages e os encaminhamentos de crianças em processo de inclusão para outros profissionais - externos aos Centros de Educação Infantil Municipais.

Sabemos que, no dia a dia dos gestores educacionais, há situações que exigem mais do que o conhecimento específico de sua área de formação. Momentos nos quais se faz necessário capacidade reflexiva, autonomia e discernimento para compreender os entraves que surgem e organizar caminhos ou buscar alternativas para resolvê-los. Esses quesitos, podemos afirmar, são fundamentais, principalmente quando tratamos da prática educativa voltada à educação inclusiva na Educação Infantil.

Sob esse princípio, fixamos nossa atenção aos gestores da Educação Infantil, no sentido de abordar a formação e os relatos das situações vivenciadas no seu contexto de atuação e a relação dos mesmos com os encaminhamentos ao PAPS.

Cabe lembrar, nesse contexto, a importância do compromisso social com o desenvolvimento da criança em sua integralidade, ou seja, que “[...] a Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013, p. 20). Para que a determinação legal se cumpra faz-se necessário destacar que outros aspectos precisam ser considerados, dentre eles, infraestrutura, recursos materiais, profissionais devidamente preparados para exercer a docência, valorização profissional e apoio de toda a sociedade.

Dadas as devidas colocações, o profissional docente da Educação Infantil assume a função de mediador dos direitos das crianças e, sobretudo, precisa estar disposto a promover condições ao desenvolvimento das funções mentais e das capacidades específicas das crianças. Para gerenciar esse processo de inclusão e auxiliar o professor de sala de aula, é necessário que o trabalho do gestor se dê em conjunto, proporcionando autonomia ao professor para construir, juntos, as possibilidades de inclusão escolar. Se atendidas essas questões, podemos dizer que estaremos diante de uma gestão democrática e participativa.

Sabendo-se do viés de singularidades que se apresentam no meio social e educacional, sobretudo nos Centros de Educação Infantil Municipais de Lages, o presente estudo se aplica a uma proposta de análise sobre os desafios e compromissos dos gestores educacionais com relação ao processo de inclusão das crianças da Educação Infantil desse Município. Neste sentido, a pesquisa partiu da seguinte pergunta: quais os desafios e compromissos dos gestores educacionais com relação ao processo de inclusão das crianças da Educação Infantil de Lages? Esse questionamento se articula com vários fatores e setores e, principalmente, com a sociologia da infância e com o processo de inclusão. E, juntamente com essa questão, outras são originadas e que versam sobre como os gestores educacionais de educação infantil percebem o processo de inclusão das crianças? Ou mesmo, qual a função da gestão

educacional no processo de inclusão? Todas essas questões nortearam a construção dessa pesquisa.

Consideramos essa temática relevante, porque contribui para a produção de conhecimento à luz da legislação proposta e da pesquisa de campo empreendida. Entendemos que essa análise esclarece a questão foco e pode auxiliar nas mudanças necessárias no contexto da educação infantil inclusiva de Lages.

Desse modo, buscamos colaborar com o entendimento da prática da gestão educacional no processo de inclusão das crianças dos Centros de Educação Infantil municipais, a partir do objetivo geral que consiste em compreender a gestão educacional do processo de inclusão das crianças dos Centros de Educação Infantil do Município de Lages. Em decorrência, definimos como objetivos específicos: Identificar nos documentos oficiais nacionais os conceitos de Infância, Inclusão e Gestão Educacional e suas possíveis articulações e, Verificar, junto aos gestores educacionais, quais os desafios e compromissos com o processo de inclusão de crianças nos Centros de Educação Infantil do Município de Lages.

Para atender aos objetivos propostos e nos aproximarmos de uma resposta às indagações apresentadas, dividimos a dissertação em etapas, sendo, a primeira, caracterizada pela introdução desta dissertação, conseqüentemente do tema de pesquisa e suas articulações teóricas, juntamente com os objetivos que nos propusemos alcançar, os teóricos e documentos oficiais que embasam as discussões aqui abordadas.

Primeiramente, situamos que as discussões sobre a infância e a criança estão sendo retomadas por pesquisadores e estudiosos sobre a infância, a inclusão e os que defendem a Sociologia da Infância. Ancoramo-nos, portanto, nos aportes teóricos de Santos (2004), Sarmiento (2004; 2005), Kramer, Nunes e Carvalho (2013), Oliveira (2011) e outros. Na área da inclusão, Carvalho (2004), Mantoan (2013; 2015), Lopes e Hattge (2011), Andrade e Portal (2014), Andrade, Caron e Pereira (2016), Campos e Caron (2016), Lopes e Fabris (2016) e outros. Entendemos, a partir desse referencial, que a infância se constitui um campo emergente de estudos e uma temática de natureza interdisciplinar, o que mostra que a primeira infância vem sendo uma motivação crescente no meio institucional. Atrelado a essas duas dimensões (infância e inclusão), buscamos dialogar com pesquisas que investigam a gestão educacional nesse contexto, a exemplo de Paro (2010), Lück (2011), Marotz e Lawson (2012), Oliveira (2012), Aranha (2012) e Cury (2012).

No Capítulo dos procedimentos metodológicos, apresentamos a metodologia da pesquisa, que se caracteriza como de abordagem qualitativa, fundamentada em fontes

documentais, bibliográfica e de campo, fazendo uso da “Escala de Competências da Gestão”, de Booth e Ainscow (2011) e aplicação de um questionário aberto. No Capítulo seguinte, destacamos o percurso teórico, tendo como base as dimensões da Infância e dos direitos da criança, da inclusão, da legislação e dos documentos oficiais. Em seguida, elaboramos um capítulo para as discussões sobre a Gestão Educacional, que abre caminho para o Capítulo que traz a voz dos sujeitos da pesquisa, apresentando os dados coletados no campo empírico, o tratamento e a análise desses dados. A última parte do texto dissertativo caracteriza-se pela apresentação dos desafios e compromissos da Gestão Educacional identificados na pesquisa, como forma de trazer algumas considerações provisórias decorrentes do estudo realizado.

1 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo descrevemos o percurso realizado para a elaboração da pesquisa que se caracteriza com abordagem qualitativa. A metodologia conta com pesquisa bibliográfica e de campo, pois buscamos os dados diretamente nos Centros de Educação Infantil Municipais de Lages.

1.1 METODOLOGIA PERCORRIDA PARA A INVESTIGAÇÃO

O presente trabalho é de abordagem qualitativa, adotada por se adequar à teoria de Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 376). Para esses autores, o enfoque dessa abordagem se dá quando se busca “[...] compreender a perspectiva dos participantes sobre os fenômenos que os rodeiam, aprofundar em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados, isto é, a forma como os participantes percebem subjetivamente sua realidade”. No caso desta dissertação, os sujeitos são os gestores educacionais, em primeira instância envolvidos no processo de inclusão na Educação Infantil. Partindo da abordagem central qualitativa, a Figura 1 apresenta a abrangência do estudo que se inicia nos Centros de Educação Infantil de Lages e segue com a pesquisa de campo e abordagem aplicada aos Gestores Educacionais, focalizando os desafios e compromissos da gestão nas dimensões da Infância e da Inclusão na Educação Infantil.

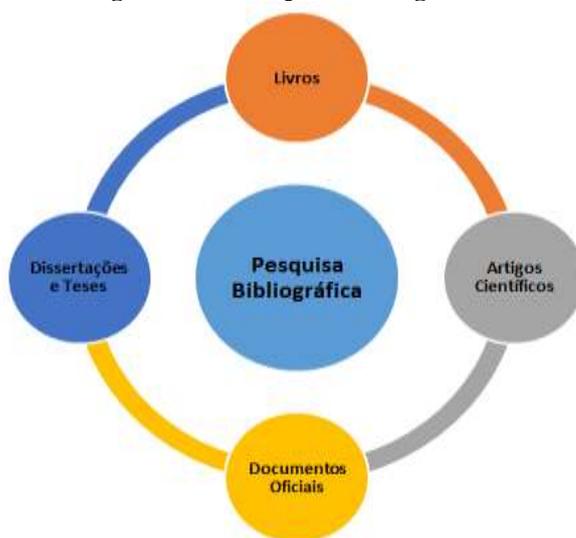


Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

Nessa perspectiva, a abordagem selecionada mostrou-se viável para a construção desta pesquisa, por estar diretamente ligada à compreensão de situações que envolvem a gestão educacional na Educação Infantil e o processo inclusivo de crianças nos Centros de Educação Infantil do Município de Lages.

A pesquisa tem como fontes bibliográficas livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais publicados sobre os temas: Inclusão, Infância e Gestão Educacional. O estudo também considera relevante as fontes documentais (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e Proposta Curricular de Lages), conforme representado na Figura 2, e suas aproximações com os temas Inclusão, Infância e Gestão Educacional.

Figura 2 - Pesquisa Bibliográfica



Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

Na construção metodológica, nos detivemos em diferentes conceitos, sem, contudo, nos atermos na rigidez das assertivas, considerando que isso poderia engessar reflexões. No entanto, somos conscientes de que uma pesquisa exige por parte do pesquisador determinado rigor metodológico, disciplina, persistência e determinação na busca de informações concretas e pertinentes para a construção da mesma. De acordo com Bourdieu (1999), o trabalho de pesquisa:

[...] não é uma coisa que se produza de uma assentada, por uma espécie de *ato* teórico inaugural, e o programa de observações ou de análises por meio do qual a operação se *efetua* não é um plano que se desenhe antecipadamente, à maneira de um engenheiro: é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de *correções*, de emendas, sugeridos por o que se chama o ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam a opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas (BOURDIEU, 1999, p. 26-27).

Neste sentido, procuramos desvendar nuances de concepções que, no nosso entender, norteiam acontecimentos educacionais no contexto da Educação Infantil inclusiva. Este estudo nos remete, então, a uma relação de busca, interrogação, admiração, perplexidade, cuidado, zelo e, principalmente, paixão pelo processo inclusivo, mas conscientes das visualidades que convidam a uma relação mais intensa e respeitosa com a infância.

A pesquisa tem como foco os Diretores dos Centros de Educação Infantil e os conceitos de Infância, Inclusão, Gestão Educacional, entre outros registrados nos documentos oficiais já elencados.

A estrutura da pesquisa contempla dois processos distintos, um deles, caracterizado por um trabalho de natureza documental e teórica, quando se apresenta o aprofundamento conceitual na revisão da literatura que discute o tema a partir dos documentos oficiais relacionados à Educação Infantil, educação inclusiva e gestão educacional. O outro, de caráter empírico, se desenvolve por meio da coleta de dados no campo da pesquisa.

Nesse sentido, buscamos situar com maior clareza os aspectos que direcionam a revisão de literatura aplicada nesta pesquisa, partindo de Documentos Oficiais como, Proposta Curricular de Lages (que incorpora a Base Nacional Comum Curricular, ainda em fase de aprovação), as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (2013) e o Plano Municipal de Educação de Lages (2015), que se caracterizam como principais fontes de onde buscamos conceitos de Educação Infantil, Inclusão e Gestão Educacional, como demonstra a Figura 3.

Figura 3 - Revisão de Literatura.



Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

Durante esta pesquisa, buscamos compreender nesses documentos oficiais o que contempla a educação infantil, a educação inclusiva na educação infantil e a gestão escolar na perspectiva inclusiva, democrática e participativa.

A pesquisa teórica foi embasada em diversos autores e se deu a partir de discussões teóricas sobre a infância ou educação infantil, elaboradas por estudiosos que defendem a Sociologia da Infância, situando-nos com Demartini (2002), Santos (2004), Sarmento (2004, 2005), Oliveira (2011), Kramer, Nunes e Carvalho (2013), Corsaro (2002), Kuhllmann Jr. (2000), Ariès (2012) e outros. Entendemos, a partir desse referencial, que a infância se constitui um campo emergente de estudos e uma temática de natureza interdisciplinar, o que mostra que a primeira infância vem sendo uma motivação crescente no meio institucional.

Na área da inclusão e discussões sobre a diversidade, nos embasamos em teorias defendidas por Morin (2000), Carvalho (2004), Lopes e Hattge (2011), Duek (2013), Fávero (2013), Machado (2013), Sartoretto (2013), Lopes e Fabris (2016), Mantoan (2013; 2015), Andrade e Portal (2014); Andrade, Caron e Pereira (2016) e Campos e Caron (2016) e outros. Buscamos o diálogo que nos aproximasse das dimensões infância e inclusão, trazendo para a reflexão estudos sobre gestão escolar ou gestão educacional elaborados por Dalbério (2008), Paro (2010), Lück (2011), Aranha (2012), Cury (2012), Oliveira (2012), Cruz et al (2012), Marotz e Lawson (2012), e outros.

Desse modo, elaboramos uma espécie de organograma (Figura 4) que apresentasse de modo sucinto as dimensões da pesquisa envolvendo Infância, inclusão, legislação e direitos para, a partir dessa organização, discutimos sobre a gestão educacional como possibilidade articuladora do processo de inclusão nos Centros de Educação Infantil municipais de Lages.

Figura 4 - Dimensões Teóricas da Pesquisa



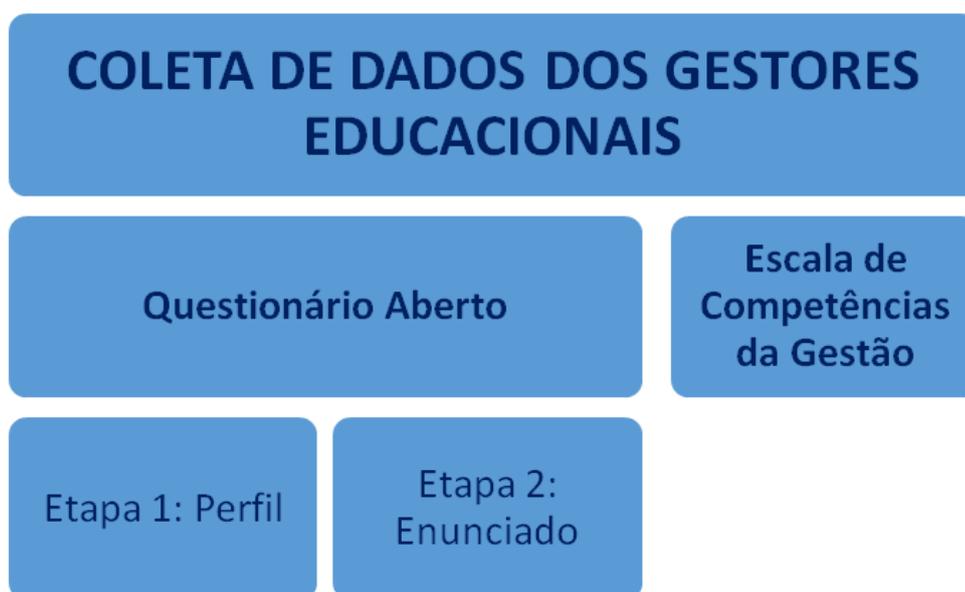
Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

Definidos campo de pesquisa, sujeitos e referencial teórico metodológico, partimos para o campo empírico, com a efetuação da coleta de dados. A pesquisa de campo foi desenvolvida por meio da “Escala de Competências da Gestão”, elaborada com suporte no Índice de Inclusão de Booth e Ainscow (2011).

Esse instrumento constitui-se num conjunto de referências criadas para apoiar as escolas no processo de inclusão, no entanto, nesta dissertação, a referida escala foi aplicada exclusivamente aos Gestores Educacionais.

Após a aplicação da escala, os gestores preencheram um questionário aberto, contendo duas etapas: etapa 1- perguntas sobre o perfil profissional, para identificar características pessoais e profissionais dos sujeitos pesquisados; etapa 2 – Um enunciado sobre o processo de Inclusão para produzirem um texto livre, o que possibilitou um momento de reflexão aos diretores. Foi elaborado como forma de incentivá-los a expressar com naturalidade questões que não foram levantadas ao longo da abordagem. O esquema da coleta de dados está apresentado na Figura 5.

Figura 5 - Coleta de Dados com os Gestores.



Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

Para Gil (2008, p. 121), o questionário é um instrumento de coleta de dados que pode ser definido como técnica de investigação social, desenvolvida com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações etc. Esse instrumento é extremamente útil quando um investigador pretende recolher informações sobre o tema em questão.

Neste caso, apontamos algumas vantagens do uso do questionário (GIL, 2008, p. 122).

- a) Possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado por correio;
- b) Implica menores gastos com pessoas, posto que não exige treinamento de pesquisadores;
- c) Garante anonimato nas respostas;
- d) Permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem convincente;
- e) Não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

A pesquisa, do ponto de vista de seus objetivos, tem caráter exploratório, pois se propõe responder cientificamente à questão norteadora sem intervenção na realidade investigada.

A riqueza de informações que se pode extrair e resgatar de uma pesquisa exploratória justifica o seu uso em várias áreas, porque possibilita ampliar o entendimento sobre objetos, cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (GIL, 2008). Essa contextualização em geral é buscada em documentos e registros escritos, cujo conteúdo permite identificar fatores que de alguma forma contribuíram para a existência do fenômeno investigado, ou seja:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Outra justificativa para o uso de documentos oficiais em pesquisa é que ele permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades e práticas entre outros (CELLARD, 2008).

Assim, no que trata de documentos, conforme subscrevem Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 4),

[...] um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos

metodológicos, técnicos e analíticos (SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009, p. 4).

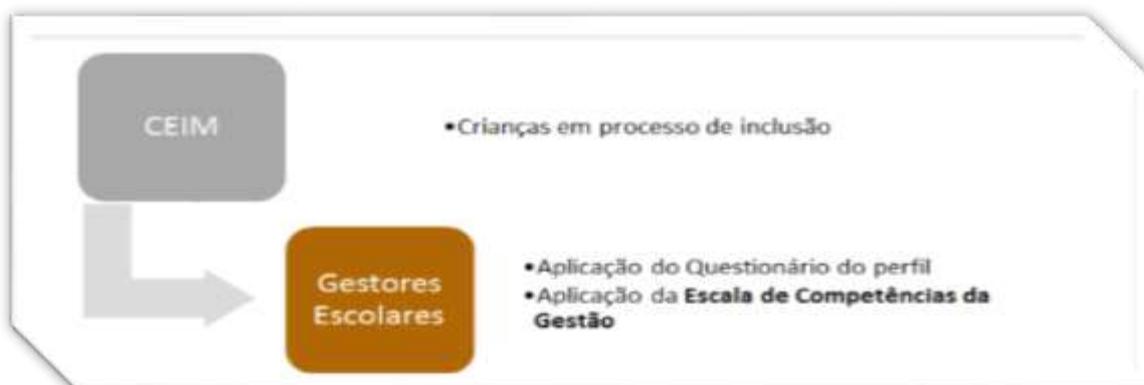
Dentre os documentos que serviram como referência para a identificação dos conceitos de Infância, Inclusão e Gestão Educacional estão as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013, O Plano Municipal de Educação, de 2015, e a Proposta Curricular da Educação Infantil de Lages/SC, em fase de aprovação.

1.2 SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES

No que se refere à aplicação dos procedimentos da pesquisa empírica, realizamos uma seleção dos Centros de Educação Infantil do município de Lages. A Secretaria Municipal de Educação de Lages conta com 75 CEIM, sendo que 27 estão em processo de inclusão. Destes, selecionamos sete, que se constituíram objeto de investigação. Isso se deu em função do tempo limitado para a coleta, análise e discussão dos dados coletados.

Os Diretores dos Centros de Educação Infantil Municipais que participaram da pesquisa foram selecionados de acordo com os seguintes critérios: tenham matriculadas em seu quadro de alunos crianças com Deficiência Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, portanto, trabalham com a inclusão. Explicitamos na Figura 6 os Centros de Educação Infantil Municipais com crianças em processo de inclusão e os Gestores Escolares participantes da pesquisa, responsáveis pelos CEIM pesquisados e responderam o Questionário semiaberto e a Escala de Competências.

Figura 6 - Participantes da Pesquisa.



Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

Para a seleção dos Centros de Educação Infantil Municipais também levamos em conta sua localização geográfica, com o objetivo de ter amostragens de realidades diferenciadas. Após a identificação dos sete CEIM que atendiam aos critérios da pesquisa, os

gestores desses Centros Educacionais foram convidados a colaborar como protagonistas deste estudo.

A intenção desta pesquisa consiste em aprofundar o entendimento sobre os desafios e compromissos dos Gestores Educacionais (hoje chamados Diretores), diante do processo de inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil dos Centros de Educação Infantil do Município de Lages, buscando, por meio dos resultados, apontar possíveis fragilidades.

1.3 ROTEIRO DA COLETA DE DADOS

Nesta parte da dissertação, explicamos como foi realizada a coleta dos dados analisados.

1.3.1 Gestores Educacionais

Para os Gestores Educacionais, foram aplicados dois instrumentos de coleta de dados: a) Escala de Competências da Gestão (Figura 7) e, b) um questionário aberto contendo duas etapas: etapa 1 – perguntas sobre o perfil profissional; etapa 2 – Um enunciado (Figura 8) sobre o processo de Inclusão para produzirem um texto livre. Esse enunciado decorre das questões emergentes deste estudo, conforme apresentadas na introdução deste texto dissertativo e retomadas aqui: Quais os desafios e compromissos dos gestores educacionais com relação ao processo de inclusão das crianças da Educação Infantil de Lages? Como os gestores educacionais de Educação Infantil percebem o processo de inclusão das crianças? Qual a função da gestão educacional no processo de inclusão? Essas questões direcionaram a construção da narrativa do texto livre, individual, por parte dos gestores pesquisados.

Figura 7 - Escala de competências da gestão

-  Bloco I – Organizar e dinamizar situações administrativas – 15 assertivas
-  Bloco II – Organizar e dinamizar o ensino e a aprendizagem – 9 assertivas
-  Bloco III – Facilitar a comunicação e interação entre os grupos – 18 assertivas

Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

Figura 8 - Enunciado para produção do texto livre

O projeto pedagógico de uma escola inclusiva começa pela reflexão. Diferentemente do que muitos possam pensar, inclusão é mais do que ter rampas e banheiros adaptados. A gestão educacional da escola inclusiva deve discutir com seus professores e profissionais envolvidos todas as demandas oriundas da inclusão. As práticas pedagógicas também precisam ser revistas e transformadas, diversificando seu programa. Os alunos precisam de liberdade para aprender de acordo com as suas condições. E, isso vale para os estudantes com deficiência ou não. O que esse trecho significa para você como gestora do Centro de Educação Infantil Municipal no processo de inclusão?

Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

1.3.1.1 “Escala de Competências da Gestão”

Essa Escala compreende 42 assertivas e se divide em três blocos, conforme apresentado na Figura 7. Esse instrumento foi baseado em competências específicas dos gestores educacionais. No primeiro bloco, “**organizar e dinamizar situações administrativas**”, os itens estão relacionados para a competência de organização administrativa dos Centros Municipais de Educação Infantil, observando a implementação e condução das ações propostas para a inclusão. No segundo, “**organizar e dinamizar o ensino e a aprendizagem**”, trata-se dos princípios e concepções pedagógicas que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem das crianças em processo de inclusão. No terceiro bloco, “**facilitar comunicação e interação entre os grupos**”, aborda-se a operacionalização de ações envolvendo habilidades de liderança e estruturação das relações sociais.

Nossa intenção em utilizar essa escala tem por base sua capacidade de provocar respostas significativas, revelando dados informativos e complementares aos demais procedimentos da pesquisa. Os itens da escala são respondidos ordinalmente de 1 (um) a 4 (quatro) e cada valor indica a frequência com que a competência é percebida pelos gestores participantes. O Quadro 1 indica os valores relacionados na escala em questão:

Quadro 1 - Valores da escala de competências da gestão

1	Nunca
2	Raramente
3	Às vezes
4	Sempre

Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

1.4 COMO FOI REALIZADA A ANÁLISE E O TRATAMENTO DE DADOS

A análise e o tratamento dos dados baseou-se na “**Análise Textual Discursiva**”, conforme proposto por Moraes e Galiazzi (2011). Essa ferramenta dá a possibilidade de analisar partes do texto disponíveis sem perder a visão do todo. Esse modelo de análise se constituiu por quatro etapas:

- 1) **Unitalização**: caracterizada pela fragmentação ou desmontagem dos textos a serem analisados, destacando os elementos significativos como unidades de análise.
- 2) **Categorização**: comparação das unidades definidas na etapa anterior e agrupamento do conjunto de semelhanças para categorizar.
- 3) **Captação do novo emergente**: compreensões expressadas pelo pesquisador, após diferentes leituras, resultado de interpretações diferenciadas sobre o mesmo objeto de estudo em sua constante incompletude.
- 4) **Processo de auto-organização**: registro e validação das novas compreensões decorrentes da experiência vivenciada na pesquisa (MORAES e GALIAZZI, 2011).

Em respeito à ética na pesquisa, os instrumentos da coleta de dados foram submetidos à análise e aprovados pelo Parecer nº 1.611.485 do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNIPLAC, em 28 de junho de 2016. Também por questões de ética, os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e seus nomes substituídos pela identificação D1, D2, D3, D4, D5, D6 e D7. Para a aplicação do questionário, solicitamos junto à Secretaria de Educação do Município de Lages a permissão para a realização desta pesquisa com os gestores selecionados.

1.5 INDICATIVOS DE OUTRAS PESQUISAS

A pesquisa para compor um quadro indicativo de outras pesquisas teve como principal objetivo colaborar com o entendimento do exercício da prática da gestão educacional no processo de inclusão das crianças dos Centros de Educação Infantil do município de Lages, evidenciando os desafios e os compromissos dos gestores. Nesse sentido, realizamos buscas nos bancos de dados da ANPED, UFSC e Scielo para averiguar a existência e realizar leitura de trabalhos acadêmico-científicos sobre gestão na Educação Infantil e Educação Inclusiva na Educação Infantil. Contudo, não localizamos nenhum trabalho sobre a Educação Inclusiva na Educação Infantil com ênfase na Gestão Escolar. Selecionamos

esses três Sites por entender que ali encontraríamos mais facilmente produções teóricas sobre o tema em questão.

Na sequência, relacionamos os estudos localizados e que nos permite visualizar o que vem sendo discutido sobre a temática desde o ano de 2010 até o ano de 2015. No Quadro 2, resultados da pesquisa realizada no banco de dados da ANPED, no Quadro 3, os resultados da pesquisa na Biblioteca da UFSC e, no Quadro 4, a pesquisa realizada com a ferramenta de buscas da *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO).

Quadro 2 - Descritores do tema, autores e obras – ANPED

Descritor	Autor	Título	Instituição/Class./Ano
Gestão na Educação Infantil	Vanessa Medianeira da Silva Flôres Cleonicé Maria Tomazzetti	A Gestão na Educação Infantil: concepções e práticas	UFSCM/ Trabalho/IX ANPED Sul/2012.
	Jorgiana Ricardo Pereira	A Coordenação Pedagógica na Educação Infantil: o que dizem a coordenadora e as professoras?	UUNDC/UFC/Trabalho/37ª Reunião anual ANPED/GT 7/2015.
	Káren Aparecida Barbosa Ferreira	A gestão da educação infantil: estratégias x direito da criança	USP/RP/Pôster/37ª Reunião anual ANPED/GT 7/2015.

Fonte: Base da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2016).

Quadro 3 - Descritores do tema proposto, autores e obras – UFSC

Descritor	Autor	Título	Instituição/Class./Ano
Gestão na Educação Infantil	X	X	X
	X	X	X
Educação Inclusiva na Educação Infantil	Graziela Maria Beretta Lopez	As Políticas de Educação Inclusiva para a Educação Infantil no Brasil: anos 2000	UFSC/Dissertação de Mestrado/2010.

Fonte: Base de dados da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2016).

Quadro 4 - Descritores do tema proposto, autores e obras – Scielo

Descritor	Autor	Título	Instituição/Class./Ano
Infância	Sérgio César da Fonseca Elmir de Almeida	A Legião Brasileira de Assistência em São Paulo e a interiorização de políticas para a infância	Hist. Educ. (Online) Porto Alegre v. 20 n. 49 Maio/ago., 2016 p. 123-141. ISSN 2236-3459 Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/heduc/v20n49/2236-3459-heduc-20-49-00123.pdf > Acesso em: set. 2016.
	Simone Aparecida Neves Ana Maria de Oliveira Galvão	Representações da infância em memórias e autobiografias – Minas Gerais (1900-1960).	Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. <i>Hist. Educ.</i> , Abr 2016, vol.20, no.48, p.259-280. ISSN 2236-3459 Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/heduc/v20n48/1414-3518-heduc-20-48-00259.pdf > Acesso em set. 2016.

	Edilamar Borges Dias Rosânia Campos	Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos vol.96 no.244 Brasília out./dez. 2015. <i>versão On-line</i> ISSN 2176-6681 Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v96n244/2176-6681-rbeped-96-244-00635.pdf > Acesso em set. 2016.
	Ligia Maria Leão de Aquino	Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias	Fractal, Rev. Psicol., v. 27 – n. 1, p. 39-43, 2015. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. http://www.scielo.br/pdf/fractal/v27n1/1984-0292-fractal-27-1-0039.pdf
Educação Infantil	Daniela Gureski Rodrigues Daniele Saheb	A concepção dos professores e educadores de educação infantil sobre o saber de Morin: ensinar a condição humana	Revista Brasileira Estudos Pedagógicos v.96, n.242. Brasília jan./abr. 2015. <i>versão On-line</i> ISSN 2176-6681 http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v96n242/2176-6681-rbeped-96-242-00180.pdf
	Suzana Marcolino Flávia Cristina Oliveira Murbach de Barros Suely Amaral Mello	A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil	Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. v. 18, n. 1, Janeiro/Abril de 2014: 97-104. Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” Marília, SP. http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n1/v18n1a10.pdf
	Sandro Vinicius Sales dos Santos	Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil. Pro-Posições v. 26, n. 2 (77) p. 223-239 mai./ago. 2015. http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n2/0103-7307-pp-26-02-0223.pdf
Educação Inclusiva na Educação Infantil	Fabiane Romano de Souza Bridi Melina Chassot Benincasa Meirelles	Atos de ler a educação especial na educação infantil: reordenações políticas e os serviços educacionais especializados	Educação e Realidade v.39 n.3 Porto Alegre jul./set. 2014. <i>Versão On-line</i> ISSN 2175-6236. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS – Brasil Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS – Brasil. http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n3/v39n3a07.pdf
	Marie Claire Sekkel Raquel Zanelatto Suely de Barros Brandão	Uma Questão para a Educação Inclusiva: Expor-se ou Resguardar-se?	Universidade de São Paulo Psicologia, Ciência e Profissão, 2010. 296-307. http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n2/v30n2a06.pdf
	Marie Claire Sekkel Larissa Prado Matos	Educação inclusiva: formação de atitudes na educação infantil	Instituto de Psicologia, São Paulo, SP. Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. v. 18, n. 1, Janeiro/Abril de 2014. p. 87-96. http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n1/v18n1a09.pdf
	Ana Carolina	O Envolvimento	Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 19, n. 4, p.

	Camargo Christovam Fabiana Cia	Parental na Visão de Pais e Professores de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais	563-582, Out.-Dez., 2013. Relato de Pesquisa. http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n4/v19n4a07.pdf
	Maria Teresa Brandão Marco Ferreira	Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Infantil	Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 19, n. 4, p. 487-502, out./dez., 2013 http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n4/v19n4a02.pdf
	Fabiana Cristina Frigieri de Vitta Alberto de Vitta Alexandra S.R. Monteiro	Percepção de professores de Educação Infantil sobre a inclusão da criança com deficiência	Relato de Pesquisa Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.16, n.3, p.415-428, Set.- Dez. 2010. http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n3/v16n3a07.pdf
Gestão na Educação Infantil	Julia Chamusca Chagas Regina Lúcia Sucupira Pedroza	Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil	Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. v. 17, n. 1, Janeiro/Junho de 2013. p. 35-43. http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n1/a04v17n1.pdf
	Sonia Kramer Leonor Pio Borges de Toledo Camila Barros	Gestão da educação infantil nas políticas municipais	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Apoio CNPq/ FAPERJ. Revista Brasileira de Educação v. 19 n. 56 jan./mar., 2014. http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a02.pdf

Fonte: Base de dados do Scielo (2016).

Os trabalhos acima apresentados, de uma forma ou de outra dialogam com a temática desenvolvida nesta dissertação. Ressaltamos, porém, que não constatamos em nenhuma destas obras a abordagem teórica dos três elementos abordados neste estudo - Educação Inclusiva, Educação Infantil e Gestão Educacional.

Estes artigos, dissertações e relatos de experiência versam sobre Educação Inclusiva e Educação Infantil, Gestão e Educação Infantil ou Educação Inclusiva. Se faz necessário observar que nem todos os trabalhos pesquisados como indicativos de outras pesquisas foram citados no referencial teórico deste trabalho, pois, buscamos refinar as discussões, utilizando as obras dos autores inicialmente destacados.

No capítulo que segue, apresentamos conceitos e discussões a respeito de Infância, Inclusão e Gestão Educacional. A partir do diálogo com os autores, situamos o objeto desta pesquisa para adentrarmos especificamente, na etapa seguinte, no contexto de Lages-SC.

2 DIÁLOGOS COM A INFÂNCIA, INCLUSÃO E GESTÃO EDUCACIONAL

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação teórica que serve de base para a análise dos dados coletados na pesquisa de campo. Assim, subdividimos o capítulo em três tópicos teóricos principais, sabendo que o tema é amplo e não se esgota, por isso, realizamos um recorte teórico que mais se adequasse às nossas indagações iniciais.

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇOS E DESAFIOS DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

No primeiro tópico desta fundamentação teórica, abordamos o conceito de infância e de Educação Infantil no Brasil. Trata-se de um olhar direcionado às infâncias que, ao longo do tempo, têm sofrido modificações na forma como são percebidas socialmente e, por isso, a busca por políticas públicas de valorização e respeito aos direitos sociais de todas as crianças. No entanto, alertamos que essas políticas pouco registram as “falas” das crianças. Geralmente, são documentos oficiais elaborados por estudiosos e profissionais da área, portanto adultos, que determinam e selecionam o que entendem como de interesse para as crianças.

Nesta direção, reafirmamos que os estudos e a elaboração de Diretrizes para a educação das crianças que levam a fala delas em consideração são raros, principalmente no Brasil. Sabemos que somente com a institucionalização da escola é que o conceito de infância começa lentamente a ser alterado. Podemos, então, falar em uma construção social da infância e de sua sociologia da infância a partir do desenvolvimento de uma pedagogia para as crianças (CORSARO, 2011).

A concepção que temos da infância é de um período da vida que exige atenção diferenciada e, por isso, merece o cuidado específico por parte dos adultos. No entanto, essa ideia foi construída historicamente em torno da criança, caracterizando a fase da infância como uma etapa da vida marcada pela potencialidade. Em outras palavras, condiz a uma transição ao/à homem/mulher que irá se tornar e, por isso, ainda precisa do cuidado dos adultos.

Sarmiento (2007), em seu ensaio *infância (in) visível*, aponta-nos as imagens presentes nos tratados sobre a infância, portanto condizentes com a construção histórico-social dessa etapa da vida, marcada por fases vivenciadas pela criança.

Em seus ensaios sobre a construção histórico-social da infância, na primeira imagem Sarmiento (2007, p. 25), demonstra que a criança era associada ao pecado original², pois é o período no qual a razão é domesticada para não ser guiada pelo instinto. Essa imagem, portanto, correspondia à da criança má. Numa segunda imagem, apresenta-se a criança inocente, atrelada à idade da pureza, da inocência, da bondade e retrata a visão “romântica rousseauiana” de infância. Na terceira imagem analisada por Sarmiento (2007), representa-se a criança naturalmente desenvolvida, tendo por base a psicologia dos estágios de desenvolvimento piagetiano. Essa ideia “[...] constitui-se como principal referencial de entendimento e interpretação da criança no século XX, com profunda influência na pedagogia [...]” (SARMENTO, 2007, p. 25).

Numa quarta imagem, destaca-se a criança inconsciente, fundamentada na psicanálise de Freud. Para Sarmiento (2007), todas essas imagens se expressam pelo viés da negatividade, ou seja,

[...] as distintas representações da infância se caracterizam especialmente pelos traços de negatividade, mais do que pela definição de conteúdos (biológicos ou simbólicos) específicos. A criança é considerada como o não adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano “completo” (SARMENTO, 2007, p. 26).

Para Silva (2001), se resgatamos a etimologia da palavra infância, que deriva do latim *infantia* e significa ausência de fala, identificamos que essa ideia está expressamente representada nos documentos oficiais e estudos que não levam em consideração as falas das crianças. Esse é um sentido que acompanha as explicações atribuídas à criança por meio de política pública no mesmo instante que lhe é concedido o estatuto de direito social.

No entanto, quando pensamos em infância no contexto atual, logo a associamos à educação formal e, por conseguinte, à escolarização. Certamente defendemos que o lugar de

² Na Suma Teológica da doutrina católica, a questão de pecado original é compreendida como o pecado pessoal primitivo, ou seja, “toda a humanidade nasce ferida na sua íntima elevação sobrenatural, isto é, nasce *privada* do que de mais sublime pôs nela a livre bondade criadora de Deus: a condição de filho adotivo. Tal privação, causada pelo pecado pessoal do primeiro homem, torna-se, em cada um de seus descendentes, pecado da natureza, próprio de cada indivíduo, pelo fato mesmo de ser homem. [...]. O pecado original explica, de modo coerente e realista, o estado atual da natureza humana: porque o pecado original debilitou a vontade e obscureceu a inteligência do homem de tal modo que, ainda quando se decide pelo bem, continua atraído para o mal; isto é o que se chama concupiscência (SUMA TEOLÓGICA, 2011). Disponível em: <<https://sumateologica.wordpress.com/2011/05/11/doutrina-catolica-o-pecado-original-i/>>. Acesso em: 04 ago. 2016. Louis Berkhof, teólogo reformado, explica que a doutrina foi denominada “pecado original” por três motivos: (1) porque deriva-se da raiz original da raça humana; (2) porque está presente na vida de todo e qualquer indivíduo, desde a hora do seu nascimento e, portanto, não pode ser considerado como resultado de imitação; e (3) porque é a raiz interna de todos os pecados concretizados que corrompem a vida do homem (COUTO, 2014). Disponível em: <<http://www.saberefe.com/blog/o-que-e-pecado-original/>>. Acesso em: 04 ago. 2016.

criança é na escola. Mas, cabe-nos perguntar, como esse espaço se organiza para respeitar a sua inteireza? Como as diretrizes são elaboradas para sujeitos de direito que ainda não têm voz e vez? Devemos atender as crianças porque está previsto em lei? A resposta possível é não, não porque está em lei. Atendemos as crianças num contexto de infâncias porque é nossa responsabilidade social, na função de professores e diretores escolares tratarmos as crianças como cidadãos de pequena idade merecedoras de nosso respeito e dedicação ao estimulá-las de modo integral na construção de suas identidades, respeitando especificidades e ritmo de desenvolvimento de cada uma.

O direito à educação de qualidade, integral e inclusiva significa estar de acordo com as Leis e normas estabelecidas nos âmbitos Federal, Estadual ou Municipal, buscando compreender as dimensões que compõem o ser humano na infância. Nesse sentido, então, na prática reflexiva da pesquisa - ao revisar as literaturas já produzidas em relação ao tema, bem como as políticas e a legislação vigente na construção do atendimento à infância em um contexto mais amplo de sua compreensão, podemos observar que a criança foi rotulada por incapacidades marcantes em diferentes períodos da história, até a criação de políticas de reconhecimento e valorização, conforme expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

A escola de qualidade social adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens, o que pressupõe, sem dúvida, atendimento a requisitos tais como: I – revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela; II – consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade (BRASIL, 2013, p. 22).

Nessa abordagem, procuramos elementos importantes para pontuar algumas etapas percorridas pela Educação Infantil. A trajetória foi marcada por acontecimentos que moldaram, ao longo dos anos, a ideia de infância no país. Revelam-se como uma realidade que vem ganhando espaço na produção de documentos, promovendo a criação de políticas públicas pautadas na responsabilidade da sociedade para com as crianças e, sobretudo, nos seus direitos.

Pode-se dizer que os anos 1970 marcam o início de uma trajetória de valorização da infância no Brasil. Porém, conforme Kuhlmann Jr. (2000, p. 4), “[...] as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão, parte ligada aos sistemas de educação, tendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de

assistência, com um contato indireto com a área educacional”. Embora ainda estivesse longe da real valorização, este foi o começo de uma longa trajetória marcada por diferentes teorias em confronto. Desde então, os estudos sobre a infância vêm seguindo diversos caminhos até chegar à perspectiva da ‘Sociologia da infância’, conceito pautado em estudos de pesquisadores franceses e ingleses.

A constituição de uma sociologia da infância volta-se para a criança como sujeito de seu processo de socialização. A visão da infância como uma construção social foi iniciada pelo trabalho de Philippe Ariés (1973) Pode-se dizer, conforme Sirota (2001) citado por Demartini (2002), que essa perspectiva rompe com a concepção de “infância durkheimiana”, pois, “[...] trata-se de romper a cegueira das ciências sociais para acabar com o paradoxo da ausência das crianças na análise científica da dinâmica social com relação a seu ressurgimento nas práticas e no imaginário social” (SIROTA, 2001, p. 11). Nesse sentido, a infância toma o rumo dos direitos da criança e se configura a partir da sociologia da infância.

Demartini (2002) concorda com Sirota (2001) ao afirmar que “A emergência de uma sociologia da infância [...] pode ser sinalizada a partir da aparição da noção de ‘ofício de criança’ ou seja, o desafio de levar a sério a criança, rompendo com a sociologia clássica”. E, nesse caso, uma sociologia da infância que considere a criança como sujeito social. Para tanto, se faz necessário por parte do Poder Público e dos responsáveis pelas crianças a verificação, no sentido de fiscalizar as instituições (escolas e instituições sociais em geral) e sua função social, buscando conhecer a influência das mesmas sobre as crianças. Essa concepção propõe desenvolver um diálogo entre direitos das crianças e o papel dessas instituições nas discussões de documentos oficiais e na composição de possíveis normas de regulamentação do ensino infantil.

Ampliando a concepção, trazemos Pinto e Sarmiento (1997), que consideram o fenômeno social da infância e as diferentes infâncias, “[...] porque não existe uma única, e sim, em mesmos espaços têm-se diferentes infâncias, resultado de realidades que estão em confronto” (DEMARTINI, 2002, p. 4).

Nessa outra perspectiva, talvez mais ampla, a concepção de infância não pode ser reduzida aos aspectos biológico ou sociológico apenas. A criança, em sua inteireza, é um ser completo. De acordo com Delgado e Müller (2005, p. 2),

[...] as crianças e os adultos devem ser vistos como uma multiplicidade de seres em formação, incompletos e dependentes, e é preciso superar o mito da pessoa autônoma e independente, como se fosse possível não pertencermos a uma complexa teia de interdependências.

Para entender as infâncias, precisamos estabelecer um diálogo que explore pontos comuns e diferentes que as compõem e, ao mesmo tempo, considerá-los como “uno e múltiplos”. Para Morin (2000, p. 53): “É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno”. Pode-se afirmar, então, que a condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância (SARMENTO, 2002).

Nesse sentido de valorização das infâncias, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica propõem que:

Cumprir tal função significa, em primeiro lugar, que o Estado necessita assumir sua responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias. Em segundo lugar, creches e pré-escolas constituem-se em estratégia de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, uma vez que permitem às mulheres sua realização para além do contexto doméstico. Em terceiro lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância (MEC, 2013, p. 85).

A Educação Infantil, então, inicialmente instituída como mecanismo para suprir as necessidades surgidas na era da industrialização, no combate às desigualdades sociais e econômicas de nossa sociedade, passa para uma educação voltada à sociologia da infância. Com tantas modificações sociais sendo pensadas nos séculos XX e XXI, o conceito de atendimento à infância foi também passando do caráter assistencialista para o social e integral. Somente após a elaboração e de ter sido promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, em 05 de outubro de 1988, que a Educação Infantil passou a ser considerada modalidade de ensino, Art. 30 (EC no 53/2006): “Compete aos Municípios: VI-manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental” (BRASIL, 1988, p. 33). A evolução entre a Lei nº 4.024/61, a Lei nº 5.540/68 e a Lei nº 5.692/71 que, no cap. IV Art. 61, define que: “Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau” (BRASIL, 1971).

E por último, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sob a Lei 9394/96, “Cap. I Sobre a composição dos níveis escolares, Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I- educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II- educação superior” (BRASIL, 1996). A partir dessa Lei, a Educação Infantil foi considerada como “primeira etapa da educação básica” e um direito de todas as crianças.

As alterações realizadas por Emendas Constitucionais Leis e Decretos demonstram que o atendimento para crianças menores de sete anos só aparece nos documentos oficiais em 1971, e que a nomenclatura Educação Infantil aparece somente em 1996, na LDB 9.394/96, como parte da Educação Básica.

Desse modo, pode-se dizer que como medida imediata, visando a “qualidade da educação” de nosso país, foram assumidos determinados compromissos pelo Poder Público em uso de suas atribuições. Em suas transcrições, Kramer e Nunes (2013, p. 32) apontam alguns “[...] compromissos então assumidos pelo Ministério da Educação que geraram as seguintes medidas visando à melhoria da qualidade da educação”:

(i) O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), elaborado em amplo debate nacional que envolveu diversos segmentos da sociedade civil, bem como estados e municípios; (ii) a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em dezembro 1996, que afirmou a educação infantil como primeira etapa da educação básica; (iii) a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 1997, estratégia de reforma do financiamento, de gastos do ensino fundamental e de elevação do salário dos professores (KRAMER e NUNES, 2013, p. 32).

Em face a este panorama, as políticas públicas de educação se expandiram, dando espaço a conquistas importantes. As autoras citadas demonstram a influência das políticas de educação na sociedade de modo que favorecem a organização das demandas existentes para melhor atendê-las (KRAMER e NUNES, 2013). Como forma de valorizar a Educação Infantil, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 considera, em seu Artigo 29, a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e atende à demanda de crianças de 0 a 6 anos nesse período. Desse modo: “A inserção da educação infantil na educação básica contribui para a reversão da desigualdade histórica da educação brasileira” (KRAMER e NUNES, 2013, p. 32).

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Como primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil tem se configurado como um avanço social, uma necessidade historicamente constituída pela evolução e

crescimento da humanidade. Para reafirmar o direito da criança como fundamental para a base social, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (2010) declaram que:

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. O processo que resultou nessa conquista teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação (BRASIL, 2010, p. 7).

Mudanças paradigmáticas se fizeram valer de uma nova compreensão dos processos educacionais, com diferentes modelos e formas de consolidar as ações, os espaços das creches, das pré-escolas infantis e dos centros de educação como estratégia de valorização dos direitos da criança. Como forma de valorizar o contexto infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) destacam que:

Desde então, o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 7).

A Resolução nº 5, criada em dezembro de 2009, passa pelo processo de publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, visando promover a divulgação dessas diretrizes. Tem-se em vista que esta normatização, segundo Brasil (2013), foi baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e objetiva garantir que as DCNI (2010) sejam consultadas no ato da organização de propostas pedagógicas para a Educação Infantil.

Ainda no que se refere aos objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, subscreve-se que:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. Além das exigências dessas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema (BRASIL, 2010, p. 11).

O documento foi publicado para tornar válidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, sob a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2010, p. 12), com o intuito de propagar a normatização desse nível da educação básica. Nesse documento, concebe-se a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Durante a discussão sobre a “Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas”, o Senado Federal aprovou, em 2010, o Projeto de Lei n.º 280/2009, que define a idade de ingresso no ensino fundamental aos 6 anos.

Alguns meses antes, após intenso debate em âmbito nacional com a participação de entidades representativas e em audiências públicas amplamente divulgadas, o Conselho Nacional de Educação havia aprovado a Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, da Câmara de Educação Básica, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. No seu artigo 3.º, a Resolução define que o currículo se aplica a crianças “de 0 a 5 anos de idade”. No artigo 5.º, parágrafo 2.º, diz: “É obrigatória a matrícula na educação infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula”. No parágrafo seguinte, define: “As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na educação infantil” (BRASIL, 2009, EC n.º 59/2009).

Justifica-se essa Resolução com a referência de muitas crianças já estariam ingressando no primeiro ano do ensino fundamental aos seis anos de idade e essas modificações no processo estariam proporcionando um avanço no desempenho dos indicadores de leitura e escrita em nosso país.

A educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Seus sujeitos situam-se na faixa etária que compreende o ciclo de desenvolvimento e de aprendizagem dotada de condições específicas, que são singulares a cada tipo de atendimento, com exigências próprias. Tais atendimentos carregam marcas singulares antropoculturais, porque as crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos (BRASIL, Resolução nº 5, de 17/12/2009 2013, p. 36).

Entretanto, as crianças, principais sujeitos sociais desta etapa da Educação Básica, têm o direito de usufruir da oportunidade de sentirem-se acolhidas, seguras e, sobretudo, “[...] amparados e respeitados pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos

princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade” (BRASIL, 2013, p. 36).

A perspectiva que acentua o atendimento aos direitos fundamentais da criança, compreendidos na sua multiplicidade e integralidade, entende que o direito de ter acesso a processos de construção de conhecimento como requisito para formação humana, participação social e cidadania das crianças de zero a cinco anos de idade, efetua-se na interrelação das diferentes práticas cotidianas que ocorrem no interior das creches e pré-escolas e em relação a crianças concretas, contemplando as especificidades desse processo nas diferentes idades e em relação à diversidade cultural e étnico-racial e às crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2013, p. 89).

Como fundamento de suas atribuições, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), no Artigo 18º, destaca:

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18º. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos municipais de educação (BRASIL, 1996, p. 8-9).

Por meio da articulação das políticas de financiamento da Educação Básica, criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que designou a responsabilidade do atendimento à Educação Infantil às instituições públicas municipais. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), no Artigo 29,

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p. 17).

Esse novo modelo de organização instituído pelo Governo Federal valorizou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e viabilizou maior autonomia na disposição de vagas, suporte físico e econômico para as Secretarias de Educação municipais assegurarem as demandas existentes em cada município.

Assim sendo, torna-se um fato indispensável que os Centros de Educação Infantil sejam geridos democraticamente, possibilitando uma transformação do espaço de construção em prol de uma educação relevante e significativa. Nesse sentido, permeada pelas interações

sociais e a formação integral da criança, a construção da identidade individual e coletiva dessa criança acontece no processo coletivo pelo qual gestores, professores, alunos, pais e toda a comunidade se mobilizem em favor da valorização da diversidade, considerando a individualidade e o contexto social no qual a criança está inserida. Isso está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, quando propõe:

A valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento, deve orientar as práticas criadas na Educação Infantil ampliando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas (BRASIL, 2013, p. 89).

Contudo, no Brasil, estudiosos envolvidos em debates relacionados ao cotidiano escolar e às diretrizes curriculares de âmbito nacional declaram que “[...] tanto as diretrizes curriculares, quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), implementados pelo MEC de 1997 a 2002, transformaram-se em meros papéis” (BRASIL, 2013, p. 14).

Os PCNs teriam sido editados como obrigação de conteúdos a serem contemplados no Brasil inteiro, como se fossem um roteiro, sugerindo entender que essa medida poderia ser orientação suficiente para assegurar a qualidade da educação para todos. Entretanto, a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos (BRASIL, 2013, p. 14).

Sendo assim, podemos dizer que a qualidade da educação para todos vai muito além de documentos e decretos. Supõe-se que seja articulada no meio educacional como um todo e conta com a participação de diversos segmentos para se concretizar, individual e coletivamente, em diferentes tempos, espaços e grupos sociais a partir da primeira infância.

A qualidade da educação para todos exige compromisso e responsabilidade de todos os envolvidos no processo político, que o Projeto de Nação traçou, por meio da Constituição Federal e da LDB, cujos princípios e finalidades educacionais são desafiadores: em síntese, assegurando o direito inalienável de cada brasileiro conquistar uma formação sustentada na continuidade de estudos, ou seja, como temporalização de aprendizagens que complexifiquem a experiência de comungar sentidos que dão significado à convivência (BRASIL, 2013, p. 14).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam sistematizar os princípios e as diretrizes gerais para a educação básica, que estão contidos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (1996), de modo que se constituam como orientações que favoreçam o desenvolvimento da formação básica com foco no aluno, de modo a estimular uma aprendizagem crítica e reflexiva na etapa específica em que cada um se encontra. Da mesma forma, visa:

[...] estabelecer bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, bem como para as modalidades com que podem se apresentar, a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das três etapas sequentes desse nível da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico (BRASIL, 2013, p. 8).

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 7) dispõem sobre “O atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação”. Nos Quadros 5 e 6, uma síntese do que consta nas DCN (2013), especificamente na parte onde trata da educação infantil e na Base Nacional Comum Curricular (2016), dois dos principais documentos referentes à primeira etapa de escolarização no Brasil.

Quadro 5 - DCN – pontos principais

Infância (p. 82-103)	p.83	A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças.
	p.83	Em sintonia com os movimentos nacionais e internacionais, um novo paradigma do atendimento à infância – iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e instituído no país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) – tornou-se referência para os movimentos sociais de “luta por creche” e orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social.
	p.86	Contudo, esse tipo de atendimento, que responde a uma demanda legítima da população, enquadra-se no âmbito de “políticas para a Infância”, devendo ser financiado, orientado e supervisionado por outras áreas, como assistência social, saúde, cultura, esportes, proteção social.
	p.87	Em terceiro lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância.
	p.89	Nesse processo é preciso considerar que as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. Além disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis. Também as professoras e os professores têm, na experiência conjunta com as crianças, excelente oportunidade de se desenvolverem como pessoa e como profissional.
	p.90	Os direitos da criança constituem hoje o paradigma para o relacionamento social e político com as infâncias do país. A Constituição de 1988, no artigo 227, declara que “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.
	p.91	As práticas que desafiam os bebês e as crianças maiores a construírem e se apropriarem dos conhecimentos produzidos por seu grupo cultural e pela humanidade, na Educação Infantil, pelas características desse momento de vida, são articuladas ao entorno e ao cotidiano das crianças, ampliam suas possibilidades de ação no mundo e delineiam possibilidades delas viverem a infância.
	p.95	Em função dos princípios apresentados, e na tarefa de garantir às crianças seu direito de viver a infância e se desenvolver, as experiências no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de agir, sentir e pensar.
	p.100	IV – promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
Gestão	p.88	A gestão democrática da proposta curricular deve contar na sua elaboração, acompanhamento e avaliação tendo em vista o Projeto Político-Pedagógico da unidade educacional, com a participação coletiva de professoras e professores, demais profissionais da instituição, famílias, comunidade e das crianças, sempre que possível e à sua maneira.
	p.92	O reconhecimento da constituição plural das crianças brasileiras, no que se refere à identidade cultural e regional e à filiação socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, é central à garantia de uma Educação Infantil comprometida com os direitos das crianças. Esse fundamento reforça a gestão democrática como elemento imprescindível, uma vez que é por meio dela que a instituição também se abre à comunidade, permite sua entrada, e possibilita sua participação na elaboração e acompanhamento da proposta curricular.
	p.92	Dessa forma, a organização da proposta pedagógica deve prever o estabelecimento de uma relação positiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes comunitários, seja ela composta pelas populações que vivem nos centros urbanos, ou a população do campo, os povos da floresta e dos rios, os indígenas, quilombolas ou afrodescendentes.
	p.94	Outros pontos fundamentais do trabalho com as famílias são propiciados pela participação destas na gestão da proposta pedagógica e pelo acompanhamento partilhado do

		desenvolvimento da criança. A participação dos pais junto com os professores e demais profissionais da educação nos conselhos escolares, no acompanhamento de projetos didáticos e nas atividades promovidas pela instituição possibilita agregar experiências e saberes e articular os dois contextos de desenvolvimento da criança.
	p.100	IV – o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
Inclusão	p.86	Uma vez que o Ensino Fundamental de nove anos de duração passou a incluir a educação das crianças a partir de seis anos de idade, e considerando que as que completam essa idade fora do limite de corte estabelecido por seu sistema de ensino para inclusão no Ensino Fundamental necessitam que seu direito à educação seja garantido, cabe aos sistemas de ensino o atendimento a essas crianças na pré-escola até o seu ingresso, no ano seguinte, no Ensino Fundamental.
Obs.: Inclusão acima aparece no sentido de que a Educação Infantil deve ser normatizada como direito à educação e uma das etapas da Educação Básica e aparece apenas uma vez na parte de Educação Infantil.		

Fonte: DCN (BRASIL, 2013).

Quadro 6 - BCCN – prontos principais

Infância	p.53	Nesse momento, o desafio colocado pela alteração da LDB, em 2013, e a inserção da Educação Infantil na definição da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, apresentando direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para essa etapa. Parte significativa desse desafio foi enfrentada nas atuais DCNEI, que definem concepções de criança e de infância, instituições de Educação Infantil, proposta pedagógica e currículo e estabelecem a função sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil.
	p.66	A segunda diz respeito a uma perspectiva com relação aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que não os circunscreve a um único campo disciplinar, mas inclui conhecimentos de naturezas distintas, relevantes para os bebês e as crianças pequenas, relativos as práticas sociais e as linguagens. Os objetivos propostos procuram fortalecer o compromisso da Educação Infantil, tanto com os direitos das crianças as aprendizagens, quanto com a vivencia da infância pela criança nos distintos Campos de Experiências.
Gestão	p.58	Os aspectos acima citados embasam as relações pedagógicas, os cuidados, assim como os temas, as metodologias e proposições que constituem o modo de gestão dos grupos de crianças e da instituição, além da programação dos ambientes no dia-a-dia da unidade de Educação Infantil, ou seja, o seu currículo.
	p.61	A BNCC avança em relação as DCNEI no sentido de propor um instrumento de gestão pedagógica para os sistemas, as escolas, os/as professores/as e as famílias. Assim, espera-se que a Base possa contribuir com as Secretarias de Educação dos estados, municípios e escolas na formulação de suas orientações curriculares e propostas pedagógicas.
	p.62	Participar ativamente, junto aos adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola, como da realização das atividades da vida cotidiana: da escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
	p.83-84	Ao sistema educacional cabe garantir as condições necessárias ao trabalho pedagógico na Educação Infantil: a organização de espaços que ofereçam as crianças oportunidades de interação, exploração e descobertas; o acesso a materiais diversificados, geradores de enredos para as explorações, para as produções e para as brincadeiras infantis e a gestão do tempo, proporcionando uma jornada que lhes de o tempo necessário para viverem suas experiências cotidianas, valorizando especialmente as oportunidades de estabelecer relações de cuidados de si e do outro, nas interações e brincadeiras. A formação dos professores e das professoras e, também, condição fundamental para a exequibilidade do que se propõe como base comum dos currículos para a educação infantil.
Inclusão	p.53	A Educação Infantil se constituiu como dever do Estado e direito de todas as crianças, desde o nascimento, a partir da Constituição Federal (1988) e sua inclusão nos sistemas de ensino, como primeira etapa da Educação Básica, foi normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no. 9394/96.
Obs.: Na parte onde se refere à Educação Infantil, encontramos a palavra Inclusão, somente ao agregá-la como modalidade de ensino normatizada como parte da Educação Básica.		

Fonte: BCCN (BRASIL, 2016).

Cabe lembrar que a Educação Infantil se tornou tema polêmico a partir do engajamento de profissionais interessados em “levantar a bandeira” por uma infância respeitada e estimulada pelos profissionais da educação que com ela convivem.

A partir dos documentos oficiais e das concepções de infância destacadas nesta dissertação, apresentamos na sequência os percursos e as políticas de educação infantil promovidas em Lages.

2.1.1 Percursos e políticas de Educação Infantil no município de Lages SC

Assim como em todo país, a história da Educação Infantil em Lages-SC foi marcada por conquistas e impregnada de lutas pelos direitos sociais da primeira infância. O primeiro modelo de atendimento à infância nesse município foi desenvolvido quando se começou a pensar em políticas para o atendimento de crianças de 0 a 7 anos, na década de 1970. À época, foi criada a Unidade de Proteção e Desenvolvimento Infantil no local onde funciona atualmente o Pronto Atendimento de Saúde municipal.

A unidade contava com apenas dez profissionais e pertencia à Secretaria de Saúde. Não havia vínculo algum com a Secretaria de Educação Municipal e isso demonstrava a adoção de concepção assistencialista, voltada para uma visão do assistir e atender às crianças enquanto os pais trabalhavam.

Relacionado ao regime assistencialista no atendimento à infância, Souza (2008, p. 62) entende que: “[...] embora indispensável pela forma calamitosa em que se encontra a infância brasileira, se excessivamente paternalista pode gerar o comodismo impedindo uma transformação social mais ampla”. Assim, no regime assistencialista, portanto, as crianças de famílias carentes eram atendidas e seguiam uma rotina de apoio afetivo, emocional e, sobretudo, forneciam a alimentação, cuidavam da saúde e higiene.

Pode-se dizer que, aos poucos, esse quadro se modificou, ou seja, com o intuito de preservar os aspectos físico e mental das crianças, a equipe de atendimento voltou-se às atividades de recreação, expressão corporal e criatividade. Desse modo, o atendimento à infância passou a ser pensado como opção que visava dar sentido ao atendimento e, em paralelo, buscava uma política que indicava proteger da fome e da pobreza cultural.

A dimensão do desenvolvimento físico-mental harmonioso o que demonstra na perspectiva linear psicologizante do desenvolvimento infantil, isso pode ser denominado através do que escolhem como atividades desenvolvidas ‘recreação, expressão corporal, criatividade e período preparatório’. As três primeiras expressões podem ser caracterizadas como desenvolvimento

afetivo, próprio da preocupação em caracterizar a criança de pouca idade dentro dos parâmetros da psicologia do desenvolvimento (OSTETTO, 2000, p. 184).

O custeio do material pedagógico das crianças de famílias mais carentes para a aplicação de atividades como colagens e recortes, por exemplo, era fornecido pelo governo municipal e por doações de colegas cujos pais possuíam melhores condições econômicas.

No ano de 1971, sob a promulgação da Lei Federal 5692/71, que regulamentava o ensino de primeiro e segundo grau no Brasil, esses níveis de ensino passaram a fazer parte das políticas públicas. Foi ampliado de quatro para oito anos o ensino primário e o chamado ginásio, naquele período, dando início à escola profissionalizante (BRASIL, 1971). Entretanto, o nível de ensino de crianças de zero a seis anos não foi considerado nesse documento como parte da obrigatoriedade governamental de atendimento escolar/educacional a essa faixa etária.

No ano de 1974, criou-se o Projeto Casulo, pela Legião Brasileira de Assistência (LBA) e a Fundação do Bem-estar ao Menor (FUNABEM), vinculada ao Ministério de Assistência Social, para dar suporte ao atendimento e proteção dos menores em Lages.

Somente com o Decreto n. 974/83, criado no governo de Paulo Alberto Duarte, foi instituída a Pré-escola, com a finalidade de atender crianças oriundas de famílias carentes do município com idade de três a seis anos.

A história da Educação Infantil em Lages ficou marcada por diferentes iniciativas da comunidade e do poder público na resolução dos problemas educacionais de cada época, que nem sempre foram consideradas de boa eficácia. Embora tenham sido desenvolvidas em meio à dificuldades, falta de investimentos e inconstância no momento de se fazer valer as políticas educacionais de combate à desigualdade social e educacional, aos poucos passou-se a pensar novas estratégias de gestão dessas questões educacionais.

Muito embora a defasagem educacional, relacionada a problemas de infraestrutura, limitação de recursos, baixos salários aos profissionais da educação e modelos educacionais arcaicos e autoritários, aperfeiçoaram-se nos últimos dez anos iniciativas de inclusão social através da educação pública (LAGES, 2015, p. 7).

Diante da necessidade de nortear o processo educativo oferecido aos alunos do município de Lages, profissionais responsáveis por diversas instâncias da educação municipal e autoridades se reuniram na construção do Plano Municipal de Educação deste Município, consolidado em 2015. Segundo os organizadores:

A elaboração de um PME constitui-se como um momento de planejamento conjunto das esferas governamentais com a sociedade civil que, com base científica e com a utilização de recursos previsíveis, deve ter como intuito responder às necessidades sociais. Todavia, só a participação da sociedade civil (Conselho Municipal de Educação, Associações, Sindicatos, Câmara Municipal de Vereadores, Gestores Escolares, Professores, Estudantes e demais Profissionais da Educação) é que se garante a elaboração de diretrizes e ações, com uma visão ampla e democrática (LAGES, 2015, p. 1).

Com base no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014), segue e amplia-se o processo educativo conforme regido pelas dez Diretrizes Nacionais, sendo elas:

- I – Erradicação do analfabetismo.
- II – Universalização do atendimento escolar.
- III - Superação das desigualdades educacionais.
- IV – Melhoria da qualidade do ensino.
- V – Formação para o trabalho e para a cidadania.
- VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação.
- VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país.
- VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.
- IX – Valorização dos profissionais da educação.
- X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

A base dessas diretrizes propõe um trabalho amplo e coletivo, pautado no respeito ao trabalho das lideranças municipais, garantindo a participação da sociedade civil organizada no atendimento à educação para todos os municípios.

Essas Diretrizes, definidas pelo PNE, certamente balizam um trabalho amplo, que se efetiva por meio do respeito à atuação das lideranças municipais de Lages; da garantia de participação da sociedade civil organizada do município; do atendimento dos objetivos da Educação para todos os municípios; da definição de indicadores e, finalmente, pela garantia de esforços comuns na direção do desenvolvimento humano, pautados em um processo de planejamento amplo, que considere as necessidades educacionais da sociedade lageana, por meio de prioridades para educação no Município. Por consequência, no Estado e na União em seus diferentes níveis e modalidades (LAGES, 2015, p. 17).

O intuito foi o de definir indicadores gerados pela garantia de esforços na direção do desenvolvimento humano, considerando as prioridades e as necessidades educativas para a sociedade lageana. Nessa perspectiva, para a construção do referido Plano, “[...] toma-se como referência o Plano Nacional de Educação - PNE e o Plano Estadual de Educação – PEE que estabelecem diretrizes, metas e estratégias para a garantia de uma educação de qualidade

social e emancipatória”, que contribua para nortear a ação educativa deste município (LAGES, 2015, p. 1).

Importante lembrar que o espaço onde as crianças são atendidas no período em que os pais ou responsáveis trabalhavam chamava-se creche ou jardim de infância e mantinha um caráter assistencialista. Após a Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil assume caráter educativo e passa a ser ofertada em Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM). Esses Centros, caracterizam-se como espaços de “atendimento à criança de zero a cinco anos”, nos quais se adota um caráter “socioeducativo” voltado ao desenvolvimento integral da criança (LAGES, 2015, p. 2).

Sendo assim, torna-se fator indispensável que os Centros de Educação Infantil sejam geridos democraticamente, viabilizando uma transformação do espaço de construção em prol de uma educação relevante e significativa. E no processo coletivo, que gestores, professores, pais, alunos e comunidade proporcionem avanço social nessa área, privilegiando a formação e desenvolvimento da criança e a construção de sua identidade de modo que sejam respeitadas as suas especificidades.

Do mesmo modo que na Meta 1, a qual visa “universalizar a educação infantil até 2016 na pré-escola às crianças de 4 (quatro) e 5(cinco) anos” e “ampliação” do número vagas “para crianças de até 3 (três) anos de idade”, o PMEL também busca:

1.13) preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 03 (meses) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação didático, pedagógica e administrativa com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do aluno de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental (LAGES, 2015, p. 19).

No Plano Municipal de Educação de Lages salienta-se a necessidade de “[...] que todos os segmentos representativos das instituições e sociedade civil organizada estejam permanentemente discutindo e avaliando de forma participativa e democrática, os desafios do cotidiano educacional no nosso município” (LAGES, 2015, p. 1). Evidencia-se que esse processo se dá por meio das interações sociais e discussões, permeadas pela ação verbal e democrática de gestão.

2.1.1.1 Educação Infantil sob o olhar do Plano Municipal de Educação de Lages SC

Considerando o viés de singularidades apresentadas no contexto contemporâneo, na sociedade brasileira e mais especificamente no município de Lages, a Secretaria Municipal de

Educação compôs, juntamente com o Fórum Municipal de Educação, ações que promovem a participação de instâncias governamentais e a sociedade organizada na articulação do Plano Municipal de Educação (2015). Este documento representativo da educação também trata da Educação Infantil como parte da Educação Básica.

Diante disso, os estudos e discussões realizadas pelo Fórum Municipal de Educação e nas unidades escolares envolveram representantes das instituições de ensino e da comunidade, definindo as prioridades de intervenção dentro das Metas e Estratégias estabelecidas neste documento, apresentadas a seguir:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste Plano (LAGES, 2015, p. 17).

Nesse sentido, a Lei permite viabilizar sua adequação e assinala para a promoção de ações que garantam condições de acesso e permanência das crianças e adolescentes nos espaços escolares do município de Lages. Para a elaboração do referido Plano, situamos que foi realizado um “[...] planejamento conjunto das esferas governamentais com a sociedade civil que, com base científica e com a utilização de recursos previsíveis, deve ter como intuito responder às necessidades sociais” (LAGES, 2015, p. 1). Cabe lembrar que esse planejamento se estabelece em cada município, adequando-se às políticas públicas que regem a educação brasileira e considerando a realidade e as características individuais de cada região. Segundo os organizadores do PME de Lages:

Nesse início de terceiro milênio a educação representa para a maioria da população novas possibilidades frente aos constantes desafios da contemporaneidade e suas mudanças societárias que ameaçam e transformam a experiência humana. O objetivo precípua é o de oportunizar um ensino público de qualidade social, capaz de preparar os estudantes para o pleno exercício da cidadania (LAGES, 2015, p. 1).

O Plano Municipal de Educação, baseado no Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13005, de 25 de junho de 2014), apresenta metas e estratégias a serem concretizadas de modo a nortear a educação municipal, sendo que a primeira meta é equivalente à Educação Infantil.

Ainda em relação à Educação Infantil, o Plano Municipal de Educação apresenta estratégias específicas a serem efetivadas no exercício das práticas em face ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade.

A Educação Infantil, considerada pela LDB de 1996 como a “primeira etapa da educação básica”, estabelece legalmente a educação em creches e pré-escolas, “visando o

desenvolvimento integral da criança de até (5) cinco anos [...]” de idade (BRASIL, 1996). O histórico que resultou na LDB é retomado no PME, situando que:

No processo de redemocratização do país, após o regime militar que perdurou entre 1964 e 1985, surgiram vários movimentos sociais em defesa do direito à educação. Esse processo político contribuiu na elaboração da Constituição Federal - CF, promulgada em 1988, retomando a ideia de um plano nacional de educação de longo prazo, com força de lei, capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área da educação (LAGES, 2015, p. 2).

Diante do processo que gerou as bases da Educação Infantil como modalidade de ensino, cabe afirmar que essa fase da Educação Básica foi representada por constantes desafios até a contemporaneidade, pautada por mudanças sociais e movimentos que geraram um repensar paralelo entre as teorias desenvolvidas para e pela infância e o desenvolvimento das práticas no cotidiano infantil.

Nessa perspectiva, a Secretaria de Educação do Município de Lages tem o compromisso de mobilizar entidades, instituições e sociedade civil organizada unindo esforços com vistas à qualificação e ressignificação da educação oferecida no município, em todas as redes de ensino sejam elas públicas ou privadas. Conforme registros oficiais dos diagnósticos e dados estatísticos do MEC se faz uma leitura crítica do contexto educacional que possibilite a organização de um planejamento estratégico e participativo, na consolidação dos princípios norteadores da educação no município de Lages. As atuais discussões educacionais têm como dimensão e enfoque garantir o avanço dos processos sócioeducacionais, priorizando o acesso ao conhecimento, oportunizando os meios para a aprendizagem efetiva e significativa dos estudantes (LAGES, 2015, p. 1).

A vivência experienciada pelo passado e o presente da educação de Lages, assim como no Brasil, de modo geral, sobrepõe-se à ideia de defasagem e assume uma postura de responsabilidade social na educação. Embora em conformidade, os organizadores do Plano Municipal de Educação consideram que o mesmo ainda carrega marcas de “[...] distintas iniciativas do poder público na resolução dos problemas educacionais de cada época, nem sempre eficazes, haja vista, sobressaltos de investimentos e inconstância na manutenção das políticas educacionais produzidas em cada gestão” (LAGES, 2015, p. 7).

Segundo consta nos documentos oficiais, Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, existem direitos como a educação de qualidade a serem assegurados pelo poder público, portanto, são muitos os desafios a vencer.

Conforme a versão preliminar do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina, entre os desafios à educação de qualidade podemos elencar: A melhoria do acesso, da permanência e da aprendizagem com qualidade em

todos os níveis, etapas e modalidades; A universalização da Educação Básica à população de 4 a 17 anos de idade; A gestão democrática nos sistemas de educação e nas instituições educativas; O reconhecimento e respeito à diversidade por meio da promoção de uma educação para os direitos humanos; e A valorização dos profissionais da educação pública e privada (professores, técnicos, funcionários administrativos e de apoio), por meio de políticas de formação inicial e continuada, planos de carreira e salário além da melhoria das condições de trabalho (LAGES, 2015, p. 8).

Muito embora se tenha a clareza de eventuais problemas na educação e da dimensão dos desafios que possam representar, se fez necessária uma análise representativa do decênio anterior (Lei n.º 3444/2007), visando melhor compreensão e constatar pontos de fragilidades e de potencialidades nos diversos níveis e modalidades a definir outras possibilidades de potencializar a qualidade do ensino do município de Lages.

A Prefeitura do Município de Lages estabelece políticas públicas para garantir a qualidade da Educação Infantil para além da guarda da criança, estruturando-se em uma proposta pedagógica que envolva as dimensões do educar e do cuidar, priorizando seu desenvolvimento integral. Oferecem condições e recursos para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais, e promovendo a igualdade de oportunidades educacionais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. Para tanto, a Secretaria da Educação, possui uma política de aperfeiçoamento continuado, este processo contribui com a melhoria da qualidade dos profissionais da educação (LAGES, 2015, p. 8).

O contexto do atendimento à Educação Infantil no município de Lages apresenta evolução significativa nos últimos 15 anos, com ampliação de vagas a partir da construção de novos Centros de Educação Infantil, formação e “aperfeiçoamento continuado aos educadores e gestores educacionais” da rede e maior preocupação com os direitos e o bem-estar da criança, de modo a zelar pelo seu desenvolvimento social, emocional, psicológico, físico e intelectual. Conforme estabelece a meta 7, que visa “[...] fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias para o IDEB [...]” (LAGES, 2015, p. 30), cabe, à qualidade na Educação Básica:

7.31) estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional (LAGES, 2015, p. 35).

O PME considera que a Educação Infantil, como “primeira etapa de inserção da criança no universo escolar, tem sido o foco de muitas reflexões no que se refere à prática educativa” (LAGES, 2015, p. 8). No mesmo documento, consta que a inserção da criança no

contexto da Educação Infantil pressupõe, segundo Oliveira (apud LAGES, 2015, p. 8), que: “Reconhecer a criança enquanto sujeito histórico social significa desvendar o seu universo infantil”.

Para Lima (2001) apud (SOUZA, 2007, p. 52), na perspectiva histórico-cultural,

[...] se destaca como o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, das emoções, da consciência e do relacionamento da criança com outras pessoas, ou, ainda, o desenvolvimento de capacidades especificamente humanas, ocorre no processo da vida social da criança, por meio da atividade infantil, tendo em vista as condições de vida em situações de educação e comunicação.

Sendo assim, a construção do desenvolvimento cultural infantil se constitui nas relações sociais tanto com adultos quanto com outras crianças, estabelecido por meio de objetivações humanas desenvolvidas social e historicamente. Desse modo,

Para um trabalho de qualidade necessita-se o empenho e parceria de toda a sociedade, sendo este um processo amplo e desafiador. A Educação Infantil deve propiciar um ambiente saudável e organizado oferecendo assistência física, psicológica, intelectual e social, complementando a ação da família, adequando até os mais sutis aspectos do educar e cuidar (LAGES, 2015, p. 8).

Após a legislação ter valorizado a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, promulgado direitos e instituído deveres do poder público para com a faixa etária do zero aos cinco anos de idade, a procura pela modalidade vem crescendo consideravelmente e, com ela, as inquietações dos profissionais da educação na busca em aperfeiçoar sua prática pedagógica.

Desse modo, no ambiente que caracteriza o ensino infantil de crianças de zero a cinco anos de idade, se faz necessário “[...] estimular a linguagem, cognição e afetividade como elemento mediador e transformador no desenvolvimento humano, de forma harmônica, sustentável e autônoma” (LAGES, 2015, p. 9). Isso significa dizer que, em Lages, o atendimento em instituições de Educação Infantil ainda passa por desafios para se materializar “[...] quanto à: - Cumprimento da função sociopolítica e pedagógica; - Fortalecimento da identidade da Educação Infantil; e - Política Democratizada” (LAGES, 2015, p. 9).

Em relação ao espaço destinado ao atendimento a crianças de zero a cinco anos de idade, a Secretaria de Educação Municipal de Lages conta com “75 Centros de Educação Infantil, sendo 4 espaços com outras entidades que trabalham em parceria, e 6 Centros de Educação Infantil do Campo” (LAGES, 2015, p. 9). Conforme o Plano Municipal de Educação, na modalidade de Educação Infantil o município de Lages registrava, em 2015, um

total de “6.861 crianças assistidas em período integral ou parcial conforme a necessidade de cada família” (LAGES, 2015, p. 9).

Sendo assim, podemos constatar provisoriamente que o PME (2015), no que se refere à Educação Infantil, vem buscando adequar suas práticas com a meta número 1 e suas estratégias para concretização do atendimento às demandas da mesma em sua totalidade.

2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL SOB O OLHAR DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LAGES

No Plano Municipal de Educação de Lages (LAGES, 2015, p.14), a Educação Especial foi instituída para atender à “perspectiva da Educação Inclusiva” e defende a ideia de que “[...] cada estudante tem a possibilidade de aprender”. O PME define a Educação Inclusiva como o:

Direito à Diversidade, onde o nosso Município é propulsor dessa formação como Município Polo, sendo 22 municípios pertencentes ao polo de Lages. Tem finalidade principal a formação para profissionais da Educação, Gestores e Educadores para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, na perspectiva da educação Especial (LAGES, 2015, p. 15).

De acordo com esse documento a Educação Inclusiva todos os níveis, etapas e modalidades de ensino em prol da oferta de recursos e estratégias que promovam a acessibilidade e a garantia do direito a educação para todos os estudantes. Desse modo:

A Política vem com novas práticas de ensino com vistas a atender as especificidades dos mesmos e garantindo o direito a educação a todos. Numa ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa dos direitos de todos os estudantes estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de restrição e discriminação (LAGES, 2015, p. 14).

Pensar a educação na perspectiva inclusiva pressupõe uma ação coletiva direcionada a promover condições de acesso e permanência de alunos com deficiência no âmbito escolar. E, também, se tornar parte desse universo com a responsabilidade de ampliar seu horizonte de possibilidades, visando potencializar o processo de desenvolvimento, de ensino e de aprendizagem desses alunos, considerando as especificidades individuais dos mesmos. Conforme destacado no documento em questão:

Sabe-se que um sistema educacional só pode ser considerado Inclusivo quando reconhece que todas as crianças podem aprender, quando respeita as diferenças e permite que as estruturas, sistemas e metodologias de ensino atendam as necessidades de todos (LAGES, 2015, p. 14).

Nesse sentido, ressaltamos que a Secretaria Municipal de Educação conta com um Setor de Educação Especial que tem como apoio “[...] o projeto professor auxiliar de apoio à inclusão para a sala onde existem estudantes com deficiência, matriculados na Educação Infantil, Educação Fundamental e Jovens e Adultos da Rede Municipal de ensino” (LAGES, 2015, p. 14).

Segundo consta no PME (LAGES, 2015, p. 14), a disponibilização de um professor auxiliar ocorre somente após o encaminhamento para uma triagem avaliativa realizada pelos profissionais do Programa de Atenção Psicossocial (PAPS) e constatada a conveniência de “um professor de apoio” para alunos em processo de inclusão, como “determina a Lei 9394/96, Art. 59, incisos I, II e III”:

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

O processo de inclusão ocorre desde a Educação Infantil, e segundo relata a coordenadora da Educação Especial do município de Lages, o diagnóstico das crianças com deficiência é realizado com muita cautela por profissionais especializados ao longo do período em que a criança frequenta o Centro de Educação Infantil. Esse trabalho é desenvolvido paralelamente ao acompanhamento de psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas ou médicos oferecidos pelo Programa de Atenção Psicossocial ou pelas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) articulados com o Setor de Educação Especial.

Em um trabalho articulado com a classe do ensino comum, temos hoje em funcionamento 16 salas de Recursos Multifuncionais - AEE (Atendimento Educacional Especializado) oferecendo atendimentos aos estudantes com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/superdotação, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental de Jovens e Adultos (EJA), numa perspectiva inclusiva. Os estudantes frequentam o ensino regular e no contra turno esta sala, temos profissionais especializados realizando um trabalho complementar e suplementar buscando a formação dos estudantes com vistas à sua autonomia. Hoje o município de Lages conta com 16 Polos de Atendimento Educacionais Especializados (LAGES, 2015, p. 14).

Ainda, em parceria com o “Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC)” que “vem desenvolvendo o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, o município de Lages é o primeiro a oferecer essa formação, sendo o Município Polo dos 22 municípios pertencentes à região serrana. Com o objetivo de garantir o pleno acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos, para alcançar esse objetivo, tem-se como “[...] finalidade principal a formação para profissionais da Educação, Gestores e Educadores para o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, na perspectiva da educação Especial” (LAGES, 2015, p. 15).

Os municípios pertencentes ao Polo de Lages que recebem formação para a Educação Especial numa perspectiva inclusiva são: Abdon Batista, Agrolândia, Agronômica, Braço do Trombudo, Campo Belo do Sul, Capão Alto, Celso Ramos, Cerro Negro, Dona Emma, Iomerê, Itaiópolis, Laurentino, Otacílio Costa, Paineira, Rio do Campo, Saleté, Vargeão, Vitor Meireles, Witmarsum, Zortéia, Itapiranga e Urubici (LAGES, 2015, p. 15).

Os municípios relacionados recebem formação e têm apoio pedagógico para atuarem em suas sedes, visando atendimento de qualidade em suas escolas de forma acolhedora, sem fragmentar ou discriminar, e que possam atender à demanda existente, desde a Educação Infantil, como facilitadores, estimulando as potencialidades e a autonomia de todos os alunos com deficiência para que possam fazer uso de seus direitos sociais e exercer sua cidadania com igualdade e equidade em todos os espaços da sociedade (LAGES, 2015, p. 15).

Em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Artigo 58º:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

O município de Lages conta com o apoio de duas Escolas Especiais: a APAE, que atende estudantes com Deficiência Intelectual, Transtorno Global do Desenvolvimento e Deficiências Múltiplas, e a APAS, que atende estudantes com deficiência auditiva. Segundo consta no Plano Municipal de Educação, Lages (2015, p. 15) possui também duas

Associações: “ASDF desenvolvem atividades com os deficientes físicos e a ADVIPS com os deficientes visuais”, que, por sua vez, “[...] são mantidas por associações e conveniadas com o Poder Público Federal, Estadual e Municipal”. Assim como outras modalidades, a Educação Especial também possui meta e estratégias para concretização dos ideais do ensino inclusivo (LAGES, 2015, p. 15).

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nos termos do artigo 208, inciso III, da Constituição Federal, e do artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, com *status* de emenda constitucional, e promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, e nos termos do art. 8º do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Sabemos que os direitos das pessoas com deficiência e os deveres de quem as recebe no meio escolar e na sociedade estão à mostra em diversos documentos que embasam a prática do processo de inclusão. No quadro 7, uma síntese dos temas abordados nesta dissertação constantes no PME de Lages.

Quadro 7 - Plano Municipal de Educação de Lages – pontos principais

PMEL (2015) - Ed. Infantil (páginas 9-10-11)	
Infância (p. 9)	Oferecem condições e recursos para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais, e promovendo a igualdade de oportunidades educacionais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. Para tanto, a Secretaria da Educação, possui uma política de aperfeiçoamento continuado, este processo contribui com a melhoria da qualidade dos profissionais da educação.
Gestão (p. 10-11)	Para tanto, em parceria com o Conselho Municipal de Educação algumas iniciativas estão sendo implementadas para melhor atendimento e direcionamento da educação infantil. A exemplo disso, em 2013 foi implantada a lista de espera online na Educação Infantil, através do sistema SGE (Sistema de Gestão Escolar), proporcionando aos pais ou responsáveis que realizem a inscrição de seus filhos, com opção de até quatro CEIMs, mais próximos de sua residência. O objetivo é que em curto espaço de tempo os pais possam consultar a listagem através de uma senha em qualquer local.
Inclusão (p. 10).	Para manter um Centro de Educação Infantil em funcionamento é necessário um grande empenho, pois a criança necessita de espaços adequados para seu desenvolvimento, professores habilitados, auxiliares no caso das turmas de berçários e maternais conforme dispõe a legislação, diretores, diretores auxiliares, assistentes técnicos educacionais, professores auxiliares de apoio à inclusão para atendimento a crianças com necessidades especiais, merendeiras, pessoas para manutenção, alimentação, materiais didáticos, materiais permanentes e de uso diário, despesas com aluguel, água, luz, telefone, internet entre outras disponibilidades.
Obs.: Somente na pág. 11 onde trata do Ensino Fundamental e Médio, é citado algo sobre Inclusão. “Presença do professor auxiliar de apoio à inclusão em salas com estudantes especiais;”	

Fonte: PME (LAGES, 2015).

Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Educação de Lages, na busca por uma educação na perspectiva inclusiva e que promova a todos os alunos com deficiência a inclusão, o desenvolvimento e a aprendizagem, segue a legislação e as diretrizes que dão

suporte nesse processo. Porém, quando direcionamos nosso olhar a esse campo delicado, podemos ainda nos deparar com fragilidades a serem sanadas, principalmente quando se trata da prática da gestão escolar como suporte para a concretização desse processo coletivo e não-linear. Para compreender esse processo, no capítulo que segue, o foco será a gestão educacional.

3 GESTÃO EDUCACIONAL: OLHAR DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

A conquista da gestão democrática em 1988, por meio da Constituição Federal, demonstra que em termos políticos e sociais, por uma questão de organização dos sistemas de ensino, se faz necessário que essa forma de gestão seja efetivado “[...] em todas as instâncias da educação pública, visando garantir a representação social em Fóruns de Educação e Conselhos Escolares, assegurando também eleições diretas para as direções escolares” (LAGES, 2015, p. 16).

A Emenda Constitucional (EC n.º 19/98 e EC n.º 53/2006), da Constituição Federal de 1988, determina alguns princípios em relação ao ensino, conforme constam em seu Artigo 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC no 19/98 e EC no 53/2006)

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade;
- VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988).

A gestão democrática - como se pode observar no PME, na Constituição Federal de 1988 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014 - é um princípio que necessariamente precisa estar presente em todas as escolas das redes municipal e estadual de ensino, públicas ou privadas. Trata-se de dar voz e vez à democracia, de modo a assegurar a participação de todos os profissionais da educação e demais envolvidos no âmbito escolar na construção do projeto pedagógico da escola. De acordo com Hattge (2011, p. 137), “[...] a questão central da gestão educacional diz respeito a três aspectos essenciais nesse novo modo de gerir a escola: a autonomia, a participação e a autogestão”. Isso implica desvincular-se da imagem de diretor com características de autoridade ou autoritarismo atribuída anteriormente.

Conforme transcrições do PME (LAGES, 2015, p. 16): “Portanto, apesar dos investimentos na formação e valorização do profissional da Educação, uma questão se faz relevante é ressaltar a importância de sua função, no que tange à dimensão social e política que emana de sua atividade pedagógica”. Essa afirmativa diz respeito à:

Meta 19: garantir, em leis específicas aprovadas no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a efetivação da gestão democrática na educação básica e superior pública, informada pela prevalência de decisões colegiadas nos órgãos dos sistemas de ensino e nas instituições de educação, e forma de acesso às funções de direção que conjuguem mérito e desempenho à participação das comunidades escolar e acadêmica, observada a autonomia federativa e das universidades.

Cabe lembrar que a Secretaria Municipal de Educação de Lages tem realizado, através do Setor de Educação Especial, uma proposta de apoio aos professores envolvidos com o processo de inclusão de crianças com deficiência da rede municipal, com formação continuada e apoio psicológico. Esse apoio também é direcionado aos pais ou responsáveis por crianças de inclusão, visando o bem-estar da criança e de sua família que, nesse trabalho conjunto, poderá contribuir com o processo de inclusão e com o desenvolvimento da criança em sua integralidade.

3.1 O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E SEUS COMPROMISSOS

Pode-se dizer que o PME de Lages tem sua história. Com base nas necessidades apresentadas pelas demandas da educação atual, autoridades e membros da sociedade civil se reuniram, unindo suas forças na construção do PME, visando nortear o processo educativo em todos os níveis e modalidades oferecidas no município de Lages, tendo em vista que as deliberações foram definidas em metas e estratégias a serem cumpridas pelos profissionais da educação, gestores, professores e demais envolvidos no processo educativo municipal. Haja vista que o PME tem como compromisso atender às Dez Diretrizes Nacionais citadas no Plano Nacional de Educação (2014).

A construção do Plano Municipal de Educação do Município de Lages atende e amplia os compromissos definidos pelo Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13005 de 25 de Junho de 2014) em suas dez Diretrizes Nacionais prevendo:

- I – Erradicação do analfabetismo.
- II – Universalização do atendimento escolar.
- III – Superação das desigualdades educacionais.
- IV – Melhoria da qualidade do ensino.
- V – Formação para o trabalho e para a cidadania.
- VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação.
- VII – Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país. (PMEL, 2015, p.16).
- VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade.
- IX – Valorização dos profissionais da educação.

X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental (LAGES, 2015, p. 16).

Considerando essas Diretrizes definidas pelo Plano Nacional de Educação (2014), as mesmas servem como eixo norteador dos processos educacionais, que se formalizam por meio do respeito às lideranças, participação da sociedade civil, atendimento à educação para todos, definição de “indicadores” e garantia de esforços pelo “desenvolvimento humano” (LAGES, 2015, p. 6), voltado ao planejamento direcionado às necessidades educacionais, priorizando a educação de qualidade nos diferentes níveis e modalidades do município de Lages.

3.1.1 Gestão na Educação: revisitando conceitos

No primeiro tópico, discutimos as mudanças ocorridas na gestão educacional nos últimos anos, decorrentes das políticas públicas educacionais que envolvem a inclusão e dos princípios de formação de gestores escolares para a escola.

O termo gestão inicialmente representou uma proposta comparada ao funcionamento de uma empresa. Posteriormente, esse modelo de administração tomou forma de organização escolar. Foi constituído para observar a escola nos seus aspectos físico, social, pedagógico e financeiro, bem como, administrar os conflitos que fazem parte das práticas pedagógicas e do cotidiano do espaço educacional. De acordo com Santos:

O processo de globalização na sociedade possibilitou o pleno desenvolvimento do sistema capitalista, dando início ao surgimento da sociedade pós-capitalista, ou seja, a sociedade baseada no conhecimento (SANTOS, 2004, p. 96).

Para o citado autor, o conhecimento se torna verdadeiro ou comprovado somente por meio da ação efetivada e focalizada em determinado resultado. Já em Paro (2010, p. 24), destaca-se que: “A administração como é entendida e realizada hoje é produto de longa evolução histórica e traz a marca das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade”. O autor descreve que, para compreender sua origem, se faz necessário uma análise do conceito geral de administração, sem influência de sua estrutura social, porém em suas raízes marcada pelo modo de produção capitalista e de uma historicidade conduzida e determinada por relações sociais, políticas e econômicas em um ensaio ao exercício da democracia.

Segundo as afirmações de Dourado (2001, p. 18) “[...] a democracia supõe, além da livre escolha dos governantes, das decisões por maiorias, a convivência e o diálogo entre pessoas que pensam de modo diferente e querem coisas distintas”, porém convivem no

mesmo contexto social. Consequentemente o aprendizado democrático implica a capacidade de analisar, discutir, fomentar, elaborar e aceitar regras coletivamente, superando os mais diversos conflitos de ideias e vivenciando a construção de propósitos comuns. Reafirma Santos (2004):

Verifica-se que a sociedade contemporânea é uma sociedade em constante mudança e é necessário que o processo educativo acompanhe essa sociedade do conhecimento. Na medida em que vai compreendendo os problemas educacionais que persistem no cenário nacional, é possível construir o caminho para a mudança na educação (SANTOS, 2004, p. 98).

A inserção do princípio de gestão democrática escolar na Constituição Federal de 1988 “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC no 19/98 e EC no 53/2006) VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei” representou e ainda hoje representa um grande marco na história democrática de nossos estabelecimentos de ensino. Entretanto, emergiu novos posicionamentos no aspecto de gerenciamento do ensino público, passando a ser considerado efetivamente uma conquista histórica para toda a sociedade brasileira.

Consequentemente, outra conquista alcançada em nosso sistema de ensino, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que traz em seus artigos, incisos norteadores para todo o Sistema de Ensino.

Mais especificamente, quanto à gestão democrática do ensino público contribui em seus artigos:

Art. 14º. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15º. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996, p. 12).

Reitera Cury (2012, p. 10) que, na gestão democrática, o princípio da Lei de Diretrizes e Bases se confunde com a prática da liderança de administradores escolares e a busca pela racionalidade. Sendo a mesma entendida como ‘qualidade total’, um dos mitos do espaço escolar para a descentralização, precisa ser praticada tendo como pano de fundo não apenas essa perspectiva de democratização da sociedade, mas também a de promover a melhor gestão

de processos e recursos. As iniciativas governamentais, sob forma de ignorá-lo como serviço e espaço adequado para produção de bens.

Nesse sentido, a reiteração da gestão democrática, conseqüentemente com a participação da cidadania e com a presença efetiva do Estado Republicano, Estado Democrático de Direito, na garantia do direito a uma educação de qualidade, torna-se, de novo, um espaço de manutenção de uma conquista. Mais do que isso, ela deve ser um mote para sua irredutibilidade e patamar de novos avanços (CURY, 2012, p. 10).

A gestão democrática concretizada por ações conjuntas baseadas principalmente nas políticas públicas da educação e seus princípios de autonomia e conscientização, já apresenta condições para se efetivar de modo prevalente. Porém, se faz necessário um envolvimento mais efetivo de todos os membros da comunidade escolar.

Dessa forma, sob a influência do sistema democrático de gestão que tem se desenhado ao longo da história da educação, há pontos cruciais ao seu real desenvolvimento, ou seja, o conhecimento e participação de todos os envolvidos no que tange aos direitos e deveres em respeito às leis, práticas e valores que envolvem esse processo. Sobretudo, para se efetivar gestão de um Centro de Educação Infantil de modo adequado,

[...] é necessário um grande empenho, pois a criança necessita de espaços adequados para seu desenvolvimento, professores habilitados, auxiliares no caso das turmas de berçários e maternas conforme dispõe a legislação, diretores, diretores auxiliares, assistentes técnicos educacionais, professores auxiliares de apoio à inclusão para atendimento a crianças com necessidades especiais, merendeiras, pessoas para manutenção, alimentação, materiais didáticos, materiais permanentes e de uso diário, despesas com aluguel, água, luz, telefone, internet entre outras disponibilidades (LAGES, 2015, p. 9).

Considerando a importância dos documentos oficiais que regulamentam as reformas na educação brasileira - Plano Nacional de Educação (2014-2024), Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (2013), Resoluções e normas do Conselho Nacional de Educação, pode-se dizer que tanto a gestão escolar quanto a gestão do professor se encontram embasadas em princípios legais que têm como objetivo nortear e regulamentar de forma participativa o trabalho nos Centros de Educação Infantil de Lages.

Quando se trata de gestão participativa na escola, Lück (2011, p. 22) aponta que o trabalho educacional, principalmente na gestão, “[...] demanda um esforço compartilhado, realizado a partir da participação coletiva e integrada de todos os membros de todos os segmentos das unidades de trabalho envolvidos”. Todo esforço demanda disciplina e determinação das partes envolvidas e, esse modelo de gestão, que por vezes pode ser

considerado um tipo de administração modernizada, implica em mais direcionamento e foco para considerar a opinião de todos os envolvidos até que se chegue a um comum acordo quanto às decisões a serem tomadas. Ainda em Lück (2011, p. 22), destaca-se que “[...] a sua gestão pressupõe a atuação participativa, cuja adjetivação consiste em pleonasma de esforço a essa importante dimensão da gestão escolar”.

Para a mesma autora, quando se trata de democracia e participação na prática educacional esses termos são interligados, ou seja, não podemos pensar de forma desintegrada, pois um conceito inspira o outro. Para Lück (2011, p. 54), “[...] embora a democracia seja irrealizável sem a participação, é possível observar a ocorrência de participação sem o espírito democrático”. Porém, nesse caso, os termos estariam expressando incompletude em seus significados quando se convida um determinado grupo de pessoas para participar das decisões de uma instituição, mas não se valoriza o parecer de todos os participantes. Em concordância por um modelo igualitário e participativo, a autora define gestão democrática como sendo,

[...] o processo em que se criam condições para que os membros de uma coletividade não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam responsabilidade por sua implementação. Isso porque democracia pressupõe muito mais que tomar decisões: envolve a consciência de construção do conjunto da unidade social e de seu processo de melhoria contínua como um todo (LÜCK, 2011, p. 57).

O reconhecimento da realidade da instituição pode favorecer um trabalho de qualidade, basta lançar um olhar que contemple uma educação igualitária, voltada sobretudo ao direito de todos a uma prática educativa não excludente, que favoreça as crianças com deficiência com um trabalho educacional de qualidade, proporcione suporte de locomoção, mobilidade no espaço físico e estímulo ao desenvolvimento das potencialidades das crianças. Conforme consta no PME de Lages:

A exemplo disso, em 2013 foi implantada a lista de espera online na Educação Infantil, através do sistema SGE (Sistema de Gestão Escolar), proporcionando aos pais ou responsáveis que realizem a inscrição de seus filhos, com opção de até quatro CEIMs, mais próximos de sua residência. O objetivo é que em curto espaço de tempo os pais possam consultar a listagem através de uma senha em qualquer local (LAGES, 2015, p. 10).

O termo gestão democrática nessa perspectiva representa uma proposta voltada ao modelo de organização escolar constituído para observar a escola nos seus aspectos físico, social, pedagógico e financeiro, comparada ao funcionamento de uma empresa. Porém, em

regime democrático, busca apoio e envolvimento dos professores, pais e de toda comunidade escolar na tomada de decisões importantes ao melhoramento do ambiente educativo.

As diferentes variações que ocorrem nos ambientes escolares, tanto em relação à clientela (distintas realidades sociais, comprometimento e interesse dos pais pelo desenvolvimento dos filhos, crianças com deficiência, etc.), quanto na equipe de profissionais (formação da equipe de professores, comprometimento, personalidade, etc), principalmente quando se trata de Centros de Educação Infantil, pode interferir nos objetivos a serem alcançados por esses profissionais ao elaborar o projeto político-pedagógico. Nesse sentido, exige posicionamento diferenciado por parte da liderança de cada instituição e criatividade para motivar a equipe de profissionais.

Referimo-nos à gestão motivadora defendida por Marotz e Lawson (2012, p. 59), para quem: “Gestores motivadores investem com boa vontade, tempo e esforço para conhecer as aptidões, limitações, estilos de trabalho, necessidades, históricos e níveis de conforto individuais dos funcionários”. Para as autoras, os “gestores motivadores” esforçam-se para alcançar “o espírito colaborativo” e se diferenciam por desenvolver as seguintes características:

Gestores motivadores

Esforçam-se para enxergar o lado positivo das situações.
 Elogiam os outros com frequência.
 Encorajam os demais para compartilhar suas ideias e opiniões.
 São pacientes e bons ouvintes.
 Dão bons exemplos para que os outros sigam.
 São solidários e encorajam os demais, especialmente aqueles que possuem experiência limitada em uma nova tarefa ou função.
 Acreditam que um ambiente de trabalho agradável melhore as relações trabalhistas e a produtividade.
 Buscam maneiras de melhorar suas próprias habilidades de liderança de modo contínuo.
 Evitam responsabilizar os outros.
 Entendem que as pessoas cometem erros e tentam aplicar a experiência como oportunidade de aprendizagem.
 Respeitam o fato de os outros apresentarem distintas necessidades, preocupações e valores e procuram ser sensíveis a essas diferenças
 (MAROTZ E LAWSON, 2012, p. 59).

Diante de tais características, como observam Marotz e Lawson (2012, p. 51): “A qualidade de uma escola de educação infantil, geralmente, é reflexo de sua gestão. Espera-se que os gestores atraiam e retenham funcionários dedicados”. Para as autoras, essas escolas infantis são dependentes de seus gestores para que as organizações se mantenham em funcionamento e possivelmente livre de “problemas,” considerando-se que os mesmos tenham

capacidade de “reunir informações relevantes, manter linhas abertas de comunicação” durante a tomada de decisões que envolvem “risco”.

Em suas subscrições, Marotz e Lawson (2012, p. 52) defendem uma gestão comprometida com a motivação de toda a equipe e pela mobilização de “recursos necessários” para que a escola possa “mover-se em novas direções,” sob novas perspectivas. Considerando o papel fundamental que uma “liderança motivadora” exerce no funcionamento de uma instituição infantil, destacam-se alguns papéis e responsabilidades que competem aos gestores. Dentre elas, a capacidade de: “Organizar; Facilitar; Comunicar; Motivar; Tutorar; Estabelecer uma visão; Criar equipes; Mediar; Delegar; Inovar; Ser modelo a ser seguido”.

Requer também envolvimento no sentido de gerir a administração dos conflitos e reagir com flexibilidade aos desafios imprevistos que fazem parte das práticas pedagógicas e do cotidiano dos Centros de Educação Infantil, de modo a enriquecer o processo coletivo como um valor a ser cultivado.

3.1.1.1 Gestão Docente da Educação Infantil na Perspectiva Inclusiva

Trazer em discussão o “tema gestão da sala de aula”, para Amaral (2012, p. 87), já esteve muito em uso e marcou determinado campo da pedagogia e da didática. Posteriormente, no entanto, passou a ser deixado de lado. Para estabelecer um parecer sobre “gestão”, ainda em Amaral (2012, p. 87) cita-se como referência o dicionário Houaiss (2001), no qual descreve-se que o

[...] ato ou efeito de gerir; administração, gerência; mandato político; período de administração em uma sociedade na qual alguém empenha a gerência, por delegação de outros sócios; considerada galicismo pelos puristas, que sugeriram, em seu lugar: “administração, gerência de negócios; ação de administrar, de dirigir; gerência; direção’. Como se vê, então, gestão e administração são considerados sinônimos no universo dos linguistas.

Quando trazemos à memória a ideia de gestão, possivelmente em paralelo ela nos remete à autoridade. A autoridade, em muitas situações, se faz necessária e nos convoca à direção de responsabilidade, ação ou liderança. O que não se faz mais concebível é a ideia de confundir autoridade com autoritarismo: a primeira remete à “força e competência” e a segunda, à “tirania e prepotência”. Para Amaral,

O motivo que nos leva a resgatar o assunto é a necessidade que tem aflorado, nos meios escolares, de se discutir a questão da autoridade do professor, num momento em que se afirma, no discurso e na prática pedagógicos, uma escola inexoravelmente ‘democrática’ (AMARAL, 2012, p. 87).

Ao debater sobre a autoridade do professor, é relevante que levemos em conta que o espaço da sala de aula não é isolado e nem único. O sistema escolar e a sala de aula estão diretamente interligados, portanto, podem contribuir mutuamente na ressignificação do espaço educativo ou até mesmo ampliá-lo para além das quatro paredes da sala de aula, podem criar um espaço colaborativo e inclusivo, onde as relações sejam estreitadas com igualdade e equidade.

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (MEC, 2014).

Refletir na perspectiva da inclusão nos propõe um olhar diferenciado à primeira etapa da educação básica. Nessa etapa, se estabelecem possibilidades de criar para e com a criança com deficiência, desde a mais tenra idade, o desafio de iniciar as práticas de socialização, estímulo e desenvolvimento das crianças, respeitando suas individualidades. Sendo assim, proporciona a oportunidade às crianças que não possuem deficiência conviver com as diferenças de maneira natural e sem discriminação. No que diz respeito à discriminação, Lopes (2011, p. 113) chama a atenção dos leitores “[...] para a multiplicidade e a banalização política implicada nos muitos usos da palavra ‘exclusão’, objetiva-se marcar que nem todas as práticas ditas de exclusão podem ser denominadas como tal”. Assim como o contrário também se aplica, ou seja, nem todas as práticas caracterizadas como “exclusão” necessitam ser conduzidas pelo Estado por tais ações.

[...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses ‘todos’ (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão (VEIGA-NETO e LOPES, 2007 apud LOPES, 2011, p. 112).

As políticas públicas em defesa da educação especial avançaram, mas ainda precisam ser mais conhecidas e exploradas principalmente pelos professores dos CEIM. Como principal marco do avanço nesta modalidade destaca-se a Convenção sobre os Direitos da

Pessoa com Deficiência, deflagrado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006 e aprovada, no Brasil, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008, promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009. Consta no referido documento que:

Pessoas com deficiência são, antes de mais nada, PESSOAS. Pessoas como quaisquer outras, com protagonismos, peculiaridades, contradições e singularidades. Pessoas que lutam por seus direitos, que valorizam o respeito pela dignidade, pela autonomia individual, pela plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e pela igualdade de oportunidades, evidenciando, portanto, que a deficiência é apenas mais uma característica da condição humana (BRASIL, 2008, p. 15).

O processo de transformação e a evolução das políticas públicas de educação especial no Brasil têm provocado discussões entre pesquisadores e estudiosos sobre a inclusão. Essa atitude de amadurecimento social tem levado as suas marcas para todos os espaços da sociedade, sob forma de conscientização e busca para que o indivíduo com deficiência possa acessar todos os segmentos da sociedade, sem que haja barreiras de impedimento em seu processo de inclusão.

Art. 5 Igualdade e não-discriminação.

1. Os Estados Partes reconhecem que todas as pessoas são iguais perante e sob a lei e que fazem jus, sem qualquer discriminação, a igual proteção e igual benefício da lei.
2. Os Estados Partes proibirão qualquer discriminação baseada na deficiência e garantirão às pessoas com deficiência igual e efetiva proteção legal contra a discriminação por qualquer motivo.
3. A fim de promover a igualdade e eliminar a discriminação, os Estados Partes adotarão todas as medidas apropriadas para garantir que a adaptação razoável seja oferecida.
4. Nos termos da presente Convenção, as medidas específicas que forem necessárias para acelerar ou alcançar a efetiva igualdade das pessoas com deficiência não serão consideradas discriminatórias (BRASIL, 2008, p. 17).

Em muitos casos, a primeira barreira atitudinal de discriminação que a criança com deficiência encontra é ao nascer. Existem famílias que não aceitam o fato de terem um filho com deficiência. Em certos casos, até rejeitam indiretamente a criança e muitas vezes não aceitam que tenha atendimento especializado paralelamente ao ensino regular, conforme previsto em Lei.

Art. 7 Crianças com deficiência.

1. Os Estados Partes tomarão todas as medidas necessárias para assegurar às crianças com deficiência o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, em igualdade de oportunidades com as demais crianças.
2. Em todas as ações relativas às crianças com deficiência, o superior interesse da criança receberá consideração primordial.

3. Os Estados Partes assegurarão que as crianças com deficiência tenham o direito de expressar livremente sua opinião sobre todos os assuntos que lhes disserem respeito, tenham a sua opinião devidamente valorizada de acordo com sua idade e maturidade, em igualdade de oportunidades com as demais crianças, e recebam atendimento adequado à sua deficiência e idade, para que possam exercer tal direito (BRASIL, 2008, p. 18).

O avanço da criação de políticas públicas de suporte às crianças com deficiência vem ganhando espaço nos diversos segmentos da sociedade. Porém, ainda há que se caminhar como sociedade e como escola, no sentido de respeitar em todos os momentos o pleno direito das crianças, com ou sem deficiência, de se expressar livremente sobre o que lhes interessa e ter suas opiniões devidamente respeitadas. E que, no atendimento educacional, os gestores, professores de apoio à inclusão e professores gestores de sala de aula sejam firmes e criativos, promovendo uma política de igualdade, solidariedade e democracia no ambiente escolar.

Nos apontamentos descritos neste capítulo sobre gestão, inclusão, direitos e deveres da escola e da sociedade, e da necessidade de que todos estejam unidos para que a inclusão, direito de toda criança com deficiência, seja efetivada em sua plenitude nos Centros de Educação Infantil, no capítulo que segue trazemos as percepções dos sujeitos da pesquisa para identificar possibilidades de gestão que contribuam para a efetivação do processo de inclusão nos CEIM de Lages.

4 DIÁLOGOS E CAMINHOS PERCORRIDOS

Ao trilhar os caminhos desta pesquisa, - que tem como foco compreender os desafios e compromissos dos gestores educacionais com relação ao processo de inclusão das crianças dos Centros de Educação Infantil do Município de Lages - pudemos observar a importância de se investir em pesquisas que envolvam não somente os atores que já estamos acostumados a perceber no processo de inclusão, “os professores”, mas também os que, por muitas vezes, são colocados em segundo plano nesse processo, os “diretores”. Entendemos que esses sujeitos necessitam também ser valorizados, por ocuparem papel de liderança nos Centros de Educação Infantil do Município de Lages.

Os diretores estão à frente do processo da gestão escolar e precisam estar atentos às informações, às mudanças sociais ocorridas ao longo do tempo e às políticas públicas que validam a educação para a diversidade, modificando o próprio modo de pensar, agir e conduzir a comunidade escolar frente às novas formas de pensar a inclusão.

Rover e Pereira (2016, p. 21) concordam com Severino (2007) quando afirma que “[...] a dissertação de mestrado deve cumprir as exigências da monografia científica. Trata-se de uma comunicação dos resultados de uma pesquisa e de uma reflexão, que versa sobre um tema igualmente único e delimitado”. A ideia demonstra o grau de seriedade e rigor científico exigido na escrita de uma dissertação, para que receba a aprovação da banca avaliadora e possa estar disponível aos futuros leitores.

A pesquisa empírica foi realizada diretamente nos Centros de Educação Infantil que se enquadraram nos critérios de possuírem em seu quadro de alunos, crianças de zero a cinco anos de idade com deficiência e em processo de inclusão. Conforme subscrevem Diez e Horn (2004, p. 17): “A pesquisa é o fundamento, a atividade básica de toda e qualquer ciência, permitindo expressar em forma de conhecimento, o mundo objetivo”. Nesse sentido, buscamos, diretamente nos Centros de Educação Infantil de Lages, desvendar a realidade atual da gestão e o processo de inclusão na Educação Infantil deste município.

O primeiro contato foi com o Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação para verificar, dentre os Centros de Educação Infantil do Município, quantos têm crianças em processo de inclusão. Durante a conversa informal com a responsável pelo setor, fomos informados que dos setenta e seis CEIM, apenas vinte e sete se encontram em processo de inclusão. Relatou também que ainda existe uma resistência dos pais das crianças com deficiência em aceitar matricular a criança nos CEIM, o que dificulta a socialização e o desenvolvimento desta criança, futuramente, no Ensino Fundamental, visto que ela não

experienciou esse contato com a realidade escolar em seu período de desenvolvimento da primeira etapa da educação básica que se caracteriza pela Educação Infantil.

Posteriormente, contatamos, via telefone, com as diretoras dos Centros de Educação Infantil informados, visto que todos os sujeitos desta pesquisa são do gênero feminino. Todos nos atenderam muito bem e se colocaram à disposição para participar da pesquisa. Para realização da entrevista, agendamos previamente com os mesmos um horário, em momento que considerassem o mais adequado, para nossa visita e concretização da coleta de dados para análise.

Mesmo tendo agendado previamente, no dia anterior ao combinado, fizemos mais um contato via telefone para confirmar data e horário, contudo, algumas vezes, chegando ao CEIM no horário agendado, a diretora não se encontrava, tendo deixado recado por alguém do administrativo que teve um compromisso de última hora.

Por conta de alguns contratempos e compromissos no dia a dia dessas diretoras, foi preciso remarcar várias vezes as visitas até encontrarmos um momento adequado. Em função da espera por conta dos contratempos citados, o período de observação e coleta de dados teve um tempo de duração de quarenta e cinco dias. Entre uma coleta e outra, foi realizada a observação do espaço escolar e de alguns detalhes considerados de importância para essa pesquisa (se possui sala de AEE no CEIM, entre outras).

4.1 ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS COLETADOS

Nesta pesquisa contamos com a participação sete diretoras de Centros de Educação Infantil Municipais que possuem crianças de zero a cinco anos de idade, com Deficiência Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidades/Superdotação. A análise dos dados coletados se desenvolveu pelo método de Análise Textual Discursiva, segundo orientações de Moraes e Galiazzi (2011). Esse método, segundo caracteriza-se como um “conjunto de metodologias” que vão de um extremo ao outro da análise do discurso até a análise de conteúdo. Para esses autores, essa perspectiva demonstra que,

A análise textual discursiva corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo tradicional e a análise de discurso, representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico (MORAES e GALIAZZI, 2011, p. 7i).

Nesse sentido, a análise é comparada pelos autores como uma “tempestade de luz”, de onde surge - de um contexto desordenado pela desconstrução - uma série de “flashes” que dão luz às ideias sobre a situação ou objeto investigado. Por meio da comunicação se possibilita novas compreensões a serem alcançadas ao longo do intenso trabalho de análise dos dados, expressando, pela escrita, uma rigorosa e consistente comunicação das novas compreensões ao longo da análise.

O instrumento de coleta de dados elaborado em forma de questionário semiaberto seguiu duas Etapas, na primeira, elaboramos perguntas a respeito da “Identificação e Perfil Profissional” dos participantes, na segunda, a partir de um enunciado, sugere a “Produção de Texto Livre” a respeito dos temas abordados e segue os seguintes moldes:

4.1.1 Identificação do perfil profissional e percepções sobre a inclusão nos CEIM

Considerando a importância do papel do diretor escolar frente à gestão dos Centros de Educação Infantil e as competências que os mesmos precisam desenvolver para estar à frente do processo, podemos dizer que é uma constante de regras estabelecidas, avanços e retrocessos em prol de atender a todos os alunos com maior qualidade, visando seu desenvolvimento, e conduzir democraticamente a escolarização de modo geral e a inclusão das crianças com deficiência na Educação Infantil do Município de Lages. Na sequência, apresentamos as questões e a análise dos dados referentes à primeira etapa.

Na primeira questão, perguntamos “*nome e sexo*” dos participantes, visto que, por questão de ética e respeito, foi sugerido aos mesmos que escrevessem um nome fictício, definido para não expor sua identidade, conforme preconizam o Comitê de Ética em Pesquisa da UNIPLAC.

Os nomes foram definidos como Diretor 1- D1, D2, D3, D4, D5, D6 e D7, conforme ordem de conclusão da pesquisa com o diretor de cada CEIM. Todas as participantes são do gênero feminino, fator que pode ser explicado por não existirem sujeitos do gênero masculino na função de diretor de CEIM entre 2015 e 2016 no município de Lages.

Essa informação nos remete a pensar que a função de professor ou diretor dos Centros de Educação Infantil neste município estão destinadas principalmente às mulheres, não porque o gênero masculino não esteja preparado para esta função, mas por questões sociais ou até culturais que possibilite aos homens, mesmo habilitados, ficarem fora do processo ou mesmo sendo efetivos, acabem por assumir outras funções.

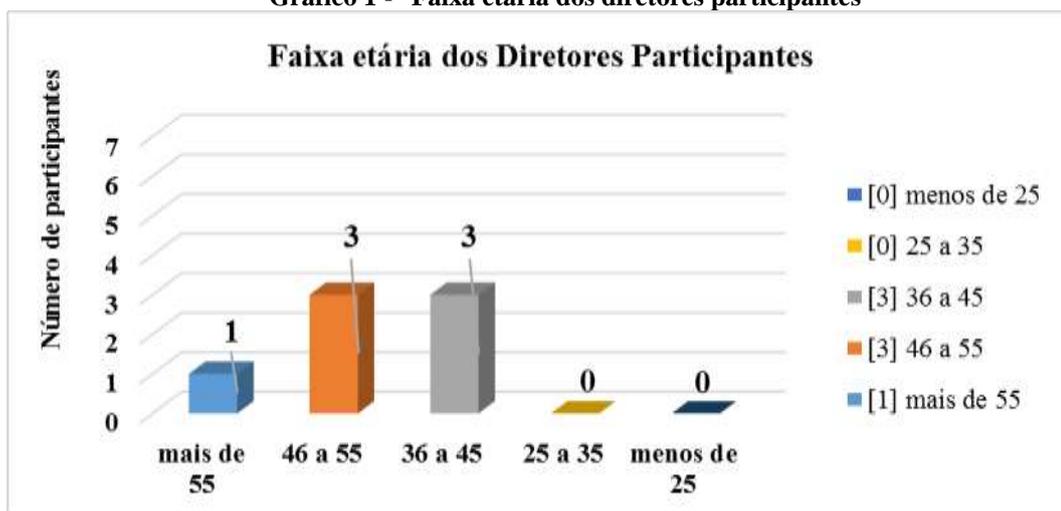
Sousa (2015), em seu artigo apresentado na 37ª Reunião da ANPED, “Homem Docência com Crianças Pequenas: o olhar das crianças de um centro de educação infantil”, demonstra claramente a dicotomia que existe entre o que pensam as crianças e o olhar de uma sociedade marcada pelo preconceito quando se trata da presença de homens atuando na Educação Infantil. É considerado um “fenômeno raro”, diante da real “predominância do gênero feminino no trabalho docente com crianças”. Para a mesma autora, o Censo de professores da Educação Básica de 2009 registra, quanto à idade das crianças, que quanto menor for essa idade, menor também é o número de homens atuando principalmente na primeira etapa da educação básica.

Nesse contexto, há de se considerar também que há muitas representações de gênero que foram sendo engendradas ao longo do tempo e que, embora possam ser questionadas e modificadas a partir de novos paradigmas emergentes na sociedade contemporânea, não se pode negar a força histórica que esses modos de pensar podem exercer sobre a presença masculina na educação infantil. Os constructos sobre os papéis de gênero são bastante antigos (SOUSA, 2015, p. 3).

Além disso, segundo informações do Setor de Recursos Humanos da Secretaria de Educação do município de Lages, consta nos registros do período 2015 a 2016 apenas 1 (um) sujeito do sexo masculino como professor efetivo na Educação Infantil e que atua como auxiliar de direção em um Centro de Educação Infantil desde 2016. Nenhum homem foi contratado para atuar na Educação Infantil no período em que a pesquisa foi realizada. A barreira do preconceito e da padronização ainda precisa ser transposta não só neste município, pois essa é uma realidade abrangente em todo o Brasil. Ao adentrar esses espaços, é possível constatar a escassa ou até inexistente presença de homens atuando na docência infantil ou na Direção dessas unidades.

Na questão 2, indagamos sobre a faixa etária em que se encaixam os participantes desta pesquisa, como forma de observar a média de idade que constitui o público pesquisado. As possibilidades apresentadas constituíram os seguintes grupos: “menos de 25 anos”, de “25 a 35 anos”. Nessa faixa etária não encontramos “nenhuma”, mas obtivemos nas respostas “três” com idade de “36 a 45 anos”, “três entre 46 e 55 anos” e apenas “uma” com idade “superior a 55 anos”, conforme representado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Faixa etária dos diretores participantes



Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

A média “de 36 a 55 anos” demonstra que um professor na atual realidade não se torna diretor da noite para o dia, pois necessita atingir certo grau de maturidade para assumir o papel de liderança. Conforme dados informados pela Secretaria Municipal de Educação de Lages, os diretores dos Centros de Educação Infantil são de caráter efetivo ou contrato temporário, ser eleito pela comunidade escolar (para CEIM com mais de 100 crianças matriculadas) ou receber uma indicação de contrato temporário para o cargo de diretor (no caso de CEIM com menos de 100 crianças matriculadas).

Com a questão 3, buscamos saber “*Há quanto tempo exerce a sua função de diretor (a) no Centro de Educação Infantil? menos de 1 ano, 2 a 4 anos ou 5 anos ou mais*”. As respostas estão sintetizadas no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Tempo de atuação dos diretores participantes.



Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

Conforme o Gráfico 2, a maioria tem um tempo menor de atuação, sendo que quatro das pesquisadas, D1, D2, D3 e D5, atuam por “menos de um ano” na direção do CEIM. Isso

se explica pelo fato de ser um Centro de Educação Infantil com mais de 100 crianças e ter o direito à eleição de diretor pela equipe de funcionários e pais da comunidade escolar. A última eleição para diretores aconteceu em novembro de 2015, e os novos diretores assumiram em janeiro de 2016. Retomando a leitura gráfica, observa-se que duas diretoras, D6 e D7, têm de “dois a quatro anos” de atuação e apenas uma, D 4, possui tempo “maior de cinco anos” de experiência na gestão da unidade escolar.

Com relação à prática da eleição de diretores e a gestão democrática, para Dalberio (2009, p. 83): “Devemos lembrar que a gestão democrática não se resume em eleições ou escolha democrática do diretor escolar. É preciso muito mais que isso”. Essa questão vai muito além da hierarquia entre os participantes de uma comunidade escolar, pois, uma escola gerida democraticamente reúne grupos heterogêneos, formados por pais, alunos, funcionários do administrativo, professores e colaboradores da unidade escolar. Busca apoiar todos os envolvidos no processo educacional, motivando-os a desenvolver seus potenciais para enfrentar situações adversas com confiança e determinação.

Assim, podem contribuir com novas ideias nas decisões, favorecendo a construção de uma concepção educacional que atenda às necessidades da realidade na qual a escola está inserida. Isso oportuniza o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças a partir de uma política de respeito à diversidade e de valorização dos educandos como parte imprescindível na construção do conhecimento.

Em comparação com a faixa etária das participantes, podemos observar que o grau de maturidade ou de faixa etária mais elevada vem se contrapondo ao tempo reduzido de atuação da maioria das Diretoras nesses Centros de Educação Infantil, sendo que apenas uma possui tempo superior a cinco anos no exercício de suas funções (Gráfico 2).

Ao entrarmos no mérito da questão 4, indagamos sobre o “*Nível de Instrução*” dos participantes, pontuando “*Magistério, Graduação, Especialização, Mestrado ou Doutorado*”. Nas respostas, observamos o esforço dessas profissionais em se adequar a padrões mais elevados de instrução, além do magistério. Isso porque, podemos considerar que existe uma diferenciação de desempenho na gestão conforme esse nível vai avançando, ou seja, as práticas frente ao processo educacional tendem a melhorar significativamente.

Como resposta obtivemos “seis” diretoras graduadas somente em “*Pedagogia*”, “uma”, além da habilitação em Pedagogia, cursou “*Ciências Sociais*” e, “uma”, tem somente graduação em “*Ciências Sociais*”. Destas, além da graduação, “quatro” também cursaram “*Magistério*” a nível médio. Quanto à Especialização, “*Mestrado ou Doutorado*”, encontramos “quatro” especializadas em “*Psicopedagogia*”, “uma” em “*Psicologia e Saúde*”,

“uma” em “*Alfabetização e Pré-escolar*” e “uma” que não cursou especialização até o momento. Nenhuma das Diretoras participantes desta pesquisa cursou ou está cursando pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado.

Durante a realização da pesquisa, pudemos observar que todas as participantes afirmaram ter cursado o ensino superior na área da educação, isso implica em maior compreensão das questões pedagógicas dos CEIM. Estes dados demonstram que, para atuar na gestão ou direção de um Centro de Educação Infantil, é fundamental que esse profissional tenha sua formação voltada às práticas educacionais, pedagogia ou áreas afins que o habilitem para a prática docente. Porém, nenhuma delas cursou ou está cursando Educação Especial, o que consideramos um fator a ser pensado quanto à gestão/direção de CEIM, haja vista que um curso direcionado à perspectiva inclusiva estaria capacitando melhor os sujeitos para atender às demandas da inclusão na Educação Infantil. Ou, talvez, que pelo menos tivessem na matriz curricular disciplinas que realmente dessem uma boa noção de como trabalhar com crianças com deficiência, até porque, ao longo de uma formação continuada e da experiência é que se ampliam os horizontes da formação inicial. As diretoras que cursaram uma pós-graduação voltada à psicologia ou psicopedagogia podem demonstrar mais entendimento para conduzir as questões da diversidade que se apresenta nos CEIM.

Faz-se importante situar que questão da formação dos profissionais para atuar na área da Educação Básica vem sofrendo modificações ao longo dos anos. Na Educação Infantil, principalmente, ocorreram avanços significativos que marcaram a superação da era higienista e assistencialista predominante durante muitos anos em nosso país. Por décadas, para suprir a demanda da industrialização, cujos pais de famílias predominantemente carentes precisavam trabalhar e não havia quem cuidasse de seus filhos, os dirigentes recrutavam pessoas sem nenhum preparo para atender essas crianças, unicamente com o objetivo de cuidar enquanto os pais estavam no trabalho. A situação começou a mudar de fato, pode-se afirmar, somente a partir da Lei 9394/96.

Determinados ajustes e a criação de políticas direcionadas à Educação Infantil demonstram que os profissionais desta área precisavam de formação adequada e com foco pedagógico, visando promover o bem-estar e o desenvolvimento das crianças atendidas. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, propõe que a formação do profissional da Educação Infantil e Fundamental I se efetivasse à nível superior ou médio:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em

universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Baseado nesses avanços, Oliveira (2011, p. 28) afirma que “[...] a formação de educadores, no nível superior, para trabalhar em creches e pré-escolas tem sido cada vez mais destacada na discussão da melhoria do trabalho pedagógico nelas realizado [...]”. Essas normas vêm sendo aplicadas não só na rede pública, mas também têm sido adotadas pelas escolas particulares como forma de oferecer aos seus educandos melhor qualidade no ensino.

Na cidade de Lages, esses indicadores se confirmam, pois, a maioria dos professores que atuam nos CEIM têm formação em nível superior, exceto os professores de apoio à inclusão, pois são contratados para esta função somente pessoas que estiverem cursando a partir da segunda fase da graduação. Ao mesmo tempo em que se discute com os profissionais sobre qualidade no ensino, pode-se dizer que se limita, pelo pouco conhecimento, a qualidade no atendimento de crianças com deficiência nesses CEIM.

Em relação ao “tempo posterior à formação inicial na graduação”, elaboramos a questão 5 com as opções: de “1 a 5 anos, 5 a 8 anos, 8 a 11 anos, de 11 a 14 anos ou outros (superior a 14 anos)”. Obtivemos como respostas: “uma” de “1 a 5 anos”, “três” diretoras formadas em tempo estimado de “11 a 14 anos” e “duas” com tempo posterior à graduação “acima de 14 anos”. Nesta questão podemos observar que a “maioria” das diretoras pesquisadas concluíram a graduação há cerca de “11 e 14 anos”.

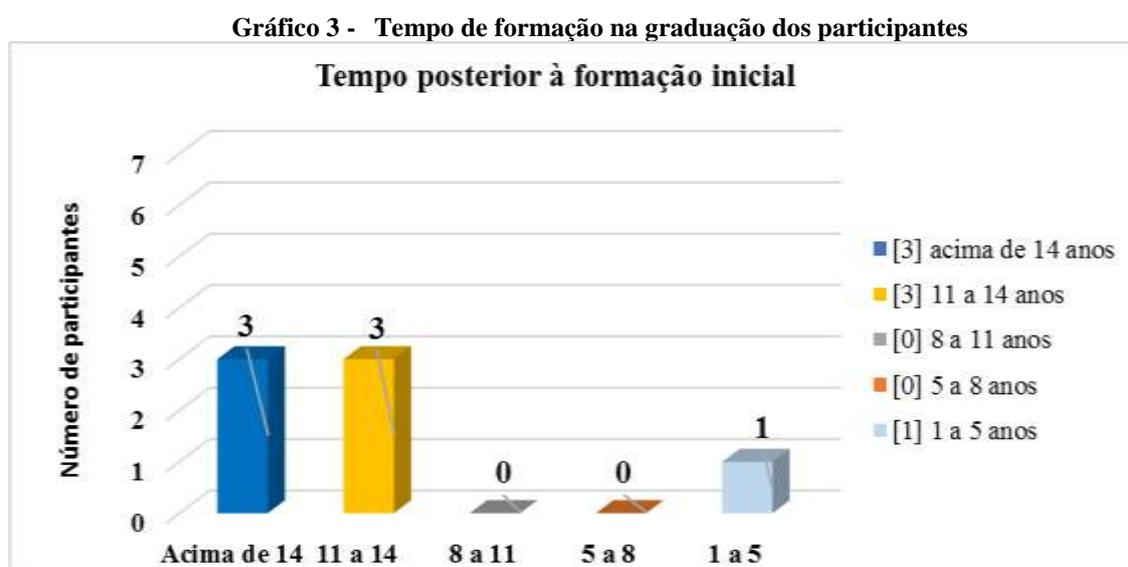
Os dados que resultam da realidade pesquisada mostram a importância de ter cursado uma graduação, visto que a exigência pela formação acadêmica em nível superior para trabalhar na Educação Infantil tem menos de dez anos. Anteriormente, a formação considerada suficiente era o Magistério em nível de Ensino Médio ou Curso Normal. Porém, isso nos leva a pensar que, passados tantos anos, se acaso esses profissionais não estejam em sintonia direta com a busca pelo aperfeiçoamento, esse fator poderá acarretar em defasagem no trabalho do profissional, principalmente no que tange à Inclusão de crianças com deficiência na Educação Infantil.

A busca constante pela formação trata de elucidar questões relacionadas principalmente a formação humana em constante construção, que faz parte de um processo de amadurecimento pessoal, cultural e também intelectual, quando se busca alternativas para possibilitar esse crescimento como um compromisso de responsabilidade social. Para Nòvoa (1992), tratar a formação somente como um acúmulo de títulos ou cursos limita sua capacidade de crescimento em sua identidade pessoal. Desse modo, o autor reflexiona que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1992, p. 13).

Sendo assim, o mesmo autor, em suas subscrições, demonstra a necessidade de se investir e valorizar a experiência, não somente no sentido “pedagógico”, mas num quadro dinâmico e conceitual que vise a “produção de saberes”. O autor defende, portanto, a importância da criação de “redes de (auto) formação participada” como forma de permitir a compreensão da “globalidade do sujeito” em meio a um processo dinâmico e pautado na interação (NÓVOA, 1992, p. 14).

No quesito tempo de conclusão da graduação, a maioria descreve que já se passaram de 11 a 14 anos após a formação inicial. Esses dados demonstram que parte dessas profissionais buscaram formação em nível superior antes mesmo de ser obrigatória essa formação para atuar na Educação Infantil (Gráfico 3).



Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

Na questão 6, indagadas se “*após a formação inicial buscaram aperfeiçoamento, como “formação continuada, especialização, mestrado ou doutorado?”* todas as participantes responderam que “*sim*”, buscaram esse aperfeiçoamento após a formação inicial. Das sete participantes da pesquisa, cinco delas - D1, D4, D5, D6 e D7 - apontaram a “*Formação Continuada*” oferecida na Secretaria de Educação do Município de Lages como aperfeiçoamento complementar. D2 cita uma “*Nova formação acadêmica e a Pós-graduação*” e, D3, uma “*Especialização*”. Ainda, D6, além da formação continuada para professores,

relata que participou de um “*Curso de Libras e Congressos da Educação*” e, D7 acrescenta que participou de “*Formação continuada, especialização, cursos diversos e congressos*”.

As respostas apontam o interesse dessas diretoras em se aperfeiçoar, ao buscarem cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação do Município de Lages e demais cursos oferecidos pela rede. Segundo dados relatados pelos gestores e por profissionais ligados à rotina da Secretaria Municipal de Educação, a formação oferecida aos diretores é a mesma à qual professores, profissionais do administrativo e de serviços gerais são convidados à participar. Importante lembrar que a formação oferecida pela SMEL é por adesão. Há um cronograma disponibilizado aos profissionais da rede de ensino de Lages, mediante isso, os profissionais se organizam e frequentam os momentos que forem de seu interesse. Há, também, incentivo por parte da SMEL para a frequência, que se dá mediante avaliação de cômputo de horas. Conforme regulamentado pelo Decreto nº 12286/2011, os profissionais da rede municipal que comprovarem participação mínima de 120h de formação continuada na área da educação. O cômputo das horas acontece em outubro ou novembro a cada três anos, e é realizado por uma Comissão Técnica que avalia todos os certificados encaminhados pelos professores para comprovação da carga horária referida e os requisitos mínimos para o aumento salarial, conforme já especificado. Somente terá direito a receber o aumento adicional de 2% sobre o salário base o profissional que requerer junto à Comissão de Avaliação do Cômputo de Horas de Aperfeiçoamento no prazo determinado em edital.

Os cursos de formação continuada acontecem, pelo menos, uma vez por bimestre. Além da formação geral, para os diretores escolares são realizadas reuniões mensais na SMEL, específicas para quem está à frente da administração dos CEIM, geralmente para tratar de questões administrativas das unidades.

Nesse sentido, Morin (2000) aponta a relação das práticas cotidianas dos seres humanos na busca pelo conhecimento científico, ou seja, as atividades cerebrais ainda pouco exploradas, o que não está dissociado das demais áreas, como as possibilidades sociais e a criatividade que servem como ‘mola’ para impulsionar a busca pelo conhecimento. Assim:

Podemos igualmente confiar nas possibilidades cerebrais do ser humano ainda em grande parte inexploradas; a mente humana poderia desenvolver aptidões ainda desconhecidas pela inteligência, pela compreensão, pela criatividade. Como as possibilidades sociais estão relacionadas com as possibilidades cerebrais, ninguém pode garantir que nossas sociedades tenham esgotado suas possibilidades de aperfeiçoamento e de transformação e que tenhamos chegado ao fim da História. Podemos esperar progresso nas relações entre humanos, indivíduos, grupos, etnias, nações (MORIN, 2000, p. 72).

Considerando que o ser humano está numa posição de destaque em relação a outros seres, as suas funções cerebrais respondem a estímulos e permitem diversas possibilidades que podem ser descobertas através das relações com o novo e com a diversidade em todos os sentidos. Observando o interesse desses profissionais em participar de cursos e formações, podemos concluir, de forma provisória, que os temas abordados na formação continuada oferecida pela SMEL precisam ser elaborados, planejados e escolhidos conforme a necessidade e a realidade vivenciada por esses diretores, permitindo a prática reflexiva sobre seu trabalho e aos docentes em seus campos de atuação.

Quanto à questão 7, buscamos identificar se, na posição de gestoras, as pesquisadas participam *“de algum tipo de formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação para subsidiar um trabalho voltado à “Perspectiva Inclusiva”, tanto no interior do CEIM, quanto para com os pais e comunidade”*.

Diante dessa questão, obtivemos as seguintes respostas: D1 - *“Somente reuniões de gestoras”*; D2 - *“Não. Específica em inclusão não. Apenas cursos de gestão e de aprendizagem”*; D3 - *“Não. A formação é somente para o segundo professor”* e, D4 - *“Não, mas enquanto gestora, procuro pesquisar sobre o assunto e tento esclarecer minhas dúvidas quando necessário, com a Secretaria de Educação, internet ou livros”*. D5 respondeu que: *“Sim, a secretaria oferece formação em várias áreas e sempre participamos. Participei de um curso de libras, gestão escolar”* e, D6 também respondeu afirmativamente: *“Sim, a especialista e formadora da secretaria nos dá esse suporte”*.

Como podemos constatar, quando indagadas sobre cursos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação Municipal de Lages voltados à perspectiva inclusiva, houve algumas contradições entre os discursos das sete participantes, quatro delas D1, D2, D3 e D4 disseram que não recebem formação para dar suporte à inclusão nas escolas. E três D5, D6 e D7 disseram que sim, recebem suporte da especialista ou buscam sanar suas dúvidas em livros, internet ou com os profissionais da secretaria de educação.

Tendo em vista que o foco da pesquisa se deu em saber sobre os desafios e compromissos que esses diretores têm em relação ao processo de inclusão de crianças com deficiência nos CEIM de Lages, com base nos dados coletados detectamos que a formação oferecida pela SMEL é insuficiente. Haja vista que não há curso ou preparo específico voltado a orientar e informar esses sujeitos quanto à inclusão. Desse modo, as dificuldades tendem a se estender aos professores, na medida em que a Direção do CEIM também não possui formação compatível para orientar seus professores na resolução de problemas cotidianos quando se trabalha com inclusão de crianças com deficiência.

As constantes mudanças que vem ocorrendo na sociedade, inovações tecnológicas e a incrível velocidade com que o conhecimento vem sendo produzido e transformado exigem modificações e nos permitem diversificar os modos de pensar e de agir em relação às diversas situações que surgem ao longo da carreira. Refletem Campos e Caron (2016, p. 100), quanto à formação permanente que: “A colaboração entre os pares, vivenciada nos momentos de formação, desenvolve entre os sujeitos da escola relações de cooperação como exercício para refletir, avaliar e resolver situações que surgem a cada dia no trabalho educacional”.

Nessa perspectiva, afirma Duek (2013), comparando a uma “esteira”, que esse processo de formação abre as portas para a “democratização do ensino” e convoca a escola a mudanças radicais em sua forma de conceber normas e princípios, a fim de receber a demanda de diversidade com o máximo de respeito e de qualidade que lhe possa proporcionar. Desse modo, entende que:

Nesse influxo de informações e mudanças, novas exigências são projetadas sobre a escola e os professores que nela atuam, os quais são tomados como seus prováveis agenciadores. Dessa forma, discorrer sobre a formação de professores surge com algo demasiadamente complexo e, ao mesmo tempo, instigante, pois essa é entendida como meio articulador da autonomia docente (DUEK, 2013, p. 46-47).

Diante dessa proposta, pode-se dizer que tanto as concepções quanto as práticas de formação vêm se modificando de modo a se adequar à essa nova realidade social na qual as unidades escolares estão inseridas. Ainda em Duek (2013, p. 48), situa-se que,

[...] no incurso do processo de abertura e democratização, sobretudo da escola pública, na emergência de ser inclusiva, reside a necessidade de revisão dos processos de formação do professor que, dentre outras tarefas, precisa incluir aqueles alunos que em razão das suas peculiaridades, eram mantidos entre o rol dos ‘não escolarizáveis’.

O diretor escolar, portanto responsável por coordenar as práticas pedagógicas dos professores, mediar situações de conflito e conduzir as questões administrativas da escola, possui também o compromisso de estar atento às mudanças paradigmáticas a que o processo educativo precisa se enquadrar para estar de acordo com as políticas educacionais vigentes em cada período. Ainda, Duek (2013, p. 50) salienta que “o paradigma inclusivo, as certezas, a maneira correta de proceder e as receitas vão cedendo lugar à incerteza, aos dilemas, às diferenças e à necessidade de soluções singulares”.

Nesse processo, entra a necessidade da busca de conhecimentos em todas as áreas, mas, sobretudo, nas práticas inclusivas, atrelada à prática de uma gestão democrática e

participativa, para não se deixar levar pelo antigo sistema verticalizado que impunha decisões, sem a participação dos demais membros da equipe de profissionais.

Um fato a ser observado nas respostas das diretoras está na fala da D5, ao afirmar que possui formação em várias áreas e, da D6, que relata ter tido a oportunidade de participar de um “*curso de libras e gestão escolar*” promovido pela secretaria de educação do município. Esses relatos demonstram certa fragilidade na realidade pesquisada em relação à formação dos diretores na área da inclusão para dar suporte e apoio aos professores de suas unidades escolares e subsidiar um trabalho voltado à perspectiva inclusiva. Oliveira (2011) demonstra em seus escritos que, hoje, o trabalho de formação para a cidadania pode ser considerado de grande importância para o processo de educação infantil, pois nessa concepção,

Educar para a cidadania envolve a formação de atitudes de solidariedade para com os outros, particularmente com aqueles em dificuldade de superação de atitudes egoístas; implica fazer gestos de cortesia, preservar o coletivo, responsabilizar-se pelas próprias ações [...] A situação educativa torna-se um ambiente ideal para o cultivo da tolerância, do combate aos preconceitos, do aprendizado com base nas diferenças (OLIVEIRA, 2011, p. 53).

O direito da criança de usufruir plenamente de sua infância, ser respeitada e constituir-se como cidadã soma-se ao direito à inclusão de crianças com deficiência no ensino regular e, nesse caso, mais especificamente na Educação Infantil. Esse processo possibilita à criança com deficiência conviver, interagir e se desenvolver em meio a outras crianças. E, para o grupo de crianças do Centro de Educação Infantil, “[...] a possibilidade de interagir e partilhar experiências com crianças com necessidades educativas especiais será oportunidade valiosa para ampliar a noção de amizade, a compreensão, a aceitação das diferenças entre as pessoas” (OLIVEIRA, 2011, p. 53-54).

Para Andrade e Portal (2014, p. 50): “Com a emancipação e o amadurecimento dos sentimentos no bojo da sociedade, hoje é possível formar vínculos de amorosidade [...] em meio ao caos e à confusão, a palavra de sobrevivência reside na adaptação aos novos tempos”. Para tanto, faz-se necessário uma política de união entre a direção da escola e demais membros do corpo docente, pais e alunos da comunidade escolar de forma reflexiva à exteriorizar uma gestão democrática e participativa, influenciada pela amorosidade e existencialidade no contexto educacional e com seus pares.

Quando indagados, na questão 8, sobre “*o que poderia ser feito pela Secretaria de Educação do Município de Lages ou pelo Poder Público, para contribuir ainda mais com o Processo de Inclusão de crianças com deficiência*”, surgiram as seguintes respostas:

A D1 relata que: “A *Secretaria de Educação do Município* já apoia os direitos das crianças, com o profissional adequado a cada deficiência”, mas sugere “que poderia ser feito é aumentar as vagas para mais atendimentos”. A D2 afirma que “a *Secretaria de Educação* já apoia as escolas com processo de inclusão”, e sugere que poderia ser realizada “uma reunião individual ao início do ano com a professora de apoio à inclusão com o setor responsável da secretaria de educação para trocar ideias e repassar o histórico da criança que está em atendimento, no qual o setor de apoio dar sugestões de como trabalhar”, visto que cada criança tem suas especificidades.

A D3 aponta a necessidade de “*formação para a equipe administrativa*”, e D4 concorda com D3, reforçando a importância dos “ *cursos de aperfeiçoamento*” e do “*apoio do poder público nesse processo*”. D5, D6 e D7 sugerem repensar a “*contratação de profissionais habilitados e especializados*”, como professor de apoio, para atender à demanda de crianças em maior número.

Em análise, podemos dizer, nos firmando em Sartoretto (2013, p. 77), que as formas de ver a escola constituem uma missão que vai muito além da transmissão de conhecimentos, trata-se de uma necessidade que perpassa os “valores humanos”, o respeito a si e ao outro. Assim:

A primeira evidência que surge desse tipo de análise, desse modo de ver a escola, é o fato de que a escola não esgota sua tarefa na mera transmissão de informações. Sua missão vai muito além. Mais do que nunca torna-se clara a necessidade de uma educação voltada para os valores humanos, uma educação que permita a transformação da sociedade, uma escola que acredite nas diferentes possibilidades e nos diferentes caminhos que cada um traça para sua aprendizagem, que possibilite a convivência e o reconhecimento do outro em todas as suas dimensões (SARTORETTO, 2013, p. 77).

Diante das sugestões, podemos observar algumas contradições nas respostas dos diretores, duas diretoras, D1 e D2, afirmam que recebem formação para trabalhar com crianças em processo de inclusão em suas unidades, mas apontam a necessidade de “*Aumentar as vagas para mais atendimentos*”; “*Reunião individual com o professor de apoio e setor de educação especial para troca de informações sobre o histórico da criança e orientações de como trabalhar com as crianças*”.

Como afirma Nòvoa (1992, p. 14), sobre a eficácia das trocas de experiências nos espaços escolares: “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Tal experiência demonstra que nunca podemos afirmar

que sabemos tudo, pois somos seres incompletos e estamos em constante aprendizado durante o processo de trocas experienciais.

As sugestões apontam a necessidade de maior número de atendimentos no Programa de Atenção Psicossocial e compartilhamento das informações sobre a criança com a equipe gestora, professor regente e professor de apoio à inclusão e, sobretudo, compartilhando as formas de abordagem no trabalho pedagógico. Nesse contexto se evidencia que o interesse e ao mesmo tempo insegurança desses profissionais em relação a esse processo sugerem também, *“repensar a contratação de profissionais habilitados e especializados”*, o que reforça a preocupação dessas diretoras escolares com o nível de qualidade do atendimento oferecido para crianças em fase inicial do processo de inclusão.

O anseio das diretoras entrevistadas pela contratação de profissionais habilitados para trabalhar com crianças em processo de inclusão se evidencia pelo fato de que a Secretaria Municipal de Educação vem realizando até o ano de 2016, a contratação de professores “não habilitados” e que por critério estejam “cursando” a partir da “segunda fase de licenciatura” em educação para trabalhar “como professor de apoio” à inclusão nas unidades escolares. Isso implica muitas vezes no comprometimento da qualidade do ensino nesse contexto.

Duas diretoras afirmam que há atuação por parte da SMEL no sentido de formar/orientar para a inclusão e, uma diretora afirma que busca por conta esse caminho, são quatro as que responderam não à assertiva. Desse modo, observa-se a contradição e nos faz refletir se há, de fato, um trabalho voltado para a inclusão ou, talvez, ações pontuais, como o curso de libras (também importante), por exemplo, sejam considerados como formação adequada e voltada para a inclusão. As quatro diretoras que responderam não (D 2, D 3, D6 e D 7), apontam a emergência de “formação adequada” para os professores, diretores e funcionários do administrativo. Pode-se entender essas colocações como uma espécie de “pedido de socorro” dessas diretoras diante de uma situação recorrente e ainda não dominada por essas profissionais.

As respostas revelam o anseio por cursos de formação em vistas à diversidade que vem se apresentando nessas unidades escolares à medida que as famílias passam a se conscientizar da importância de matricular suas crianças com deficiência na Educação Infantil do ensino regular, barreira que tem sido transposta gradativamente. Considera-se, então, que uma das primeiras barreiras a serem transpostas para uma Educação Infantil inclusiva emerge da garantia do pleno acesso, permanência e desenvolvimento de crianças com deficiência ou não nos Centros de Educação Infantil.

Quando nos referimos à formação dos profissionais da educação, por consequência sua profissionalização, Ferreira (2011) defende a ideia de uma conquista conflitante traduzida como,

[...] uma história de lutas, conflitos e de muito empenho e dedicação, apesar de sua desvalorização e da ausência de condições devidas e necessárias à qualidade de sua formação e de seu trabalho profissional por parte do poder público. Por outro lado, com a grande expansão das redes de ensino e de cursos nos mais diversos formatos e modalidades, em curto espaço de tempo, e a ampliação consequente da necessidade de profissionais, a formação destes não logrou, ainda, pelos estudos, pesquisas e avaliações realizadas, prover o ensino com profissionais com a qualidade adequada, muitas vezes nem sequer suficiente (FERREIRA, 2011, p. 154).

Tal afirmação se torna preocupante para o futuro de nossas crianças e jovens que passam pelas escolas com a esperança de receber um ensino capaz de formá-los para a vida e, principalmente, para uma vida profissional futura. Normalmente se ouve dos pais para seus filhos – “precisa estudar para vencer na vida” –, por respeitarem a escola como a esperança de melhoria de condições intelectuais, sociais e econômicas.

Ao abordarmos a questão da “formação de professores”, encontramos diversos autores que descrevem sobre os mais diversos tipos de formação: inicial, continuada, permanente, para a diversidade ou para a inteireza do ser. Mas, quando se trata da “formação para diretores”, a literatura que discute o tema acaba se tornando escassa ou quase inexistente, mais ainda quando se trata de uma formação para a gestão na perspectiva inclusiva. Nesse sentido, nos propomos a discutir de forma mais completa a atuação do diretor no processo educacional democrático, participativo e inclusivo nos Centros de Educação Infantil do Município de Lages.

Como descreve Carvalho (2004, p. 78-79) [...] “podemos afirmar que são os princípios democráticos os que fundamentam os sistemas educacionais inclusivos”. Os princípios da ideologia democrática demonstram respeito e proteção às escolas inclusivas, comparando-as a “santuários ou espaços de paz” em seu interior. Acrescenta ainda que os “Sistemas educacionais inclusivos estabelecem programas, projetos e atividades que permitem o desenvolvimento pleno da personalidade dos indivíduos, fortalecendo o respeito aos direitos humanos e às liberdades”, como estão descritos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Para Mantoan (2013), em uma sociedade inclusiva, professores e crianças aprendem a lição que dificilmente a vida ensina: “respeitar as diferenças”.

No sentido mais amplo, a educação inclusiva nos permite acolher, conviver, interagir e respeitar todas as crianças, com deficiência ou não, independentemente de suas

especificidades. Como um meio de promover a inclusão nas escolas, Mantoan (2015) aponta a reorganização e a descentralização da gestão administrativa como um alvo a ser alcançado, visando assim maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira com o apoio de conselhos de pais, alunos e professores.

Ao serem modificados os rumos da administração escolar, os papéis e a atuação de diretor, coordenadores, supervisores e funcionários perdem o caráter controlador, fiscalizador e burocrático e readquirem teor pedagógico, deixando de existir os motivos pelos quais esses profissionais ficam confinados em seus gabinetes, sem tempo para conhecer e participar mais intensiva e diretamente do que acontece nas salas de aula e nos demais ambientes educativos nas escolas (MANTOAN, 2015, p. 69-70).

No que trata da proposta inclusiva, esta vem ao encontro das necessidades dos diretores pesquisados que pretendem encontrar o apoio necessário do poder público, com cursos de formação para diretores na área da inclusão, para que juntos possam alcançar seus objetivos de uma escola que traduza em suas ações a perspectiva inclusiva.

Para compreender como se dá a ação entre os profissionais do PAPS e do AEE, elaboramos a questão nove, relativa ao “*trabalho realizado pelos profissionais do Programa de Atenção Psicossocial - PAPS e salas de Atendimento Educacional Especializado - AEE e o “compartilhamento de informações”*” entre esses segmentos e as escolas. Todos os participantes desta pesquisa consideram o trabalho dos profissionais do PAPS como satisfatório. Quanto às salas de AEE, o trabalho realizado é muito elogiado pelas diretoras, porém, por questões de espaço físico, nenhum dos CEIM envolvidos na pesquisa possui estas salas na sede da própria escola.

As crianças que frequentam o ensino regular e necessitam de maior estímulo motor, sensorial ou intelectual são encaminhadas para a escola mais próxima que ofereça salas de recursos multifuncionais ou Atendimento Educacional Especializado - AEE. Com as normas do Conselho Nacional de Educação, que promulgou a Resolução CNE/CEB n. 4 de 2009, instituiu-se as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, ou seja:

Art. 5º - O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009).

Situar o apoio proporcionado pelo Atendimento Educacional Especializado e salas de Recursos Multifuncionais, integrado com o setor de Educação Especial da Secretaria de Educação do Município de Lages nos remete à ideia de uma prática pedagógica compartilhada por todos na escola. Isso porque:

As escolas especiais têm um papel muito importante a cumprir. Pedagogicamente – e constitucionalmente! – elas existem para oferecer atendimento educacional especializado, e não educação especial. O atendimento educacional especializado tem por escopo garantir aos alunos com deficiências especiais a possibilidade de aprenderem o que é diferente do ensino comum e desenvolver aquelas habilidades de que eles necessitam para poderem ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência (SARTORETTO, 2013, p. 78).

Para Campos e Caron (2016, p. 15), a “formação continuada e permanente de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE)”, o trabalho realizado pelos profissionais nesses espaços de estimulação “[...] tem papel relevante e de suma importância porque vem ao encontro da formação de educandos e educadores para o exercício da cidadania”.

Como ato de valorização da identidade das crianças, podemos atribuir o respeito que professores e diretores demonstram pela busca de alternativas de formação e, assim, alcançar da forma mais precisa e estimulante possível todas as crianças, visando seu pleno desenvolvimento em suas complexidades.

Como resposta da mesma questão, que também indaga se “*Existe uma relação de compartilhamento de informações entre esses segmentos, a direção do CEIM e professores diretamente envolvidos com as crianças em processo de inclusão*”, a D 1 descreve que “*existe pouco compartilhamento das informações*”; a D2 relata que “*falta fonoaudióloga e o repasse precisa melhorar*”; a D3 acredita que o “*repasse das informações poderia ser melhor detalhado*”; as D4 e D6 se mostram contentes com todo o processo. Para a D: “*Falta às vezes comprometimento de alguns pais*” e a D7 aponta que “*O único problema do PAPS é a demora para agendar as consultas*”, considerando que depois dessa etapa, o atendimento é bom.

As respostas apontam mais uma vez para o pouco compartilhamento de informações entre os profissionais do Programa de Atenção Psicossocial, setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, professores e diretores responsáveis pelos CEIM que possuem crianças com deficiência em processo de inclusão. Essa fragilidade poderá gerar comprometimento do trabalho dos profissionais que atendem as crianças na escola, pois, é através das trocas de informações e de experiências que acontece a busca de alternativas visando a evolução do desenvolvimento e da aprendizagem de modo favorável. A demora no

agendamento dos atendimentos e a falta de comprometimento dos pais para acompanhar (levar) as crianças nos atendimentos do PAPS e AEE poderá truncar o processo de estimulação da criança, prejudicando a evolução nos estímulos de suas potencialidades.

Da mesma forma que o AEE precisa da “interconexão e da diferenciação de sua função e de sua prática da escola comum, precisa igualmente da interlocução e distinção do atendimento clínico”, como afirma Batista (2013, p. 128). Desse modo, entende o mesmo autor que: “A troca de experiências entre diversos profissionais é construtiva e necessária para o aprofundamento e melhor desempenho, seja do aluno, do professor ou do especialista”.

O diálogo entre teoria e prática, educação e saúde faz parte do repertório proposto pela inclusão. Quando a instituição mantém o atendimento pedagógico e clínico ou encaminha os alunos para esses atendimentos com outros profissionais, os mesmos precisam estar em sintonia e em constante troca de informações. Isso exige o respeito à especialidade de cada profissional e às especificidades dos alunos atendidos, de modo a manter as portas abertas para o contínuo movimento de “ir e vir” dos atores envolvidos no processo.

Buscamos saber, por meio da questão 10, “*quais os desafios e compromissos do Diretor enquanto gestor do processo de inclusão*”. Obtivemos as seguintes respostas: as D1, D2, D3, D5 e D6 consideram a “*adequação do espaço físico*” um dos desafios para a gestão no processo de inclusão.

Cabe lembrar que a adequação do espaço físico tem sido pauta para garantia dos direitos humanos, e passou a ser inserido nos discursos dos defensores da inclusão com tantas outras orientações que permitam as escolas receber com qualidade todas as crianças nos espaços escolares.

As D2, D3, D6 e D7 atribuem como uma das dificuldades a “*formação*” ou “*conhecimento específico*” dos envolvidos na área de inclusão. As D3 e D5 também atribuem a “*falta de material pedagógico*” e as D1 e D6 apontam a “*falta de aceitação das famílias*”. A D2 relata que “*não existe professor de apoio à inclusão para as turmas de Berçário I ao Maternal II (de 0 a 4 anos), somente para as turmas de Pré-escola, as auxiliares de turma é que fazem o trabalho*” de auxiliar o professor com a turma e prestar o atendimento especial para a criança com deficiência, sem nenhum tipo de conhecimento na área da inclusão.

A D3 concorda com D2 de que “*faltam profissionais*” para apoio à inclusão e, para a D4, há falta de “*atenção dos órgãos públicos*”, sendo este um importante desafio para a concretização do trabalho do diretor nesse processo.

Diante dessas respostas, podemos observar que, apesar do avanço e das conquistas obtidas na área da educação especial, e hoje mais especificamente na educação inclusiva,

ainda existem sérios entraves que precisam ser revistos para que, como profissionais da educação, possamos nos aproximar da concretização dos ideais inclusivos nos CEIM de Lages. Desse modo,

[...] para os defensores da inclusão escolar é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam à todas as necessidades educacionais dos educandos, com ou sem deficiências, mas sem discriminações (MANTOAN, 2013, p. 42-43).

O domínio da resistência de alguns perante o esforço de outros impossibilita o desempenho das escolas diante das decisões de um segmento hierarquicamente superior. Para Mantoan (2013, p. 30), fato é que “por uma ou outra situação” nos tornamos impedidos de contemplar “[...] o desenvolvimento de iniciativas visando à adoção de posições/medidas inovadoras para a escolarização de alunos com ou sem deficiência, nas escolas comuns de ensino regular e nas que oferecem serviços educacionais especializados”. Dentre os itens citados como impedimentos, pudemos constatar: *Estrutura física, Formação, Formação do profissional com especialização em inclusão, Material pedagógico, Aceitação dos familiares, Faltam profissionais e atenção dos órgãos públicos.*

No Quadro 8, apresentamos uma demonstração sintetizada do perfil dos Diretores participantes desta pesquisa para situar os leitores sobre os sujeitos pesquisados.

Quadro 8 - Perfil dos Sujeitos da pesquisa

Gênero	Faixa Etária	Tempo na Função	Tempo posterior à formação inicial	Nível de Instrução	Após formação inicial buscaram aperfeiçoamento
Todas são do gênero feminino.	A faixa etária varia entre 36 a 55 anos.	Das sete, quatro tem menos de um ano na função de diretora.	A maioria relata fazer entre 11 e mais de 14 anos pós formação inicial.	Todas graduadas, seis em Pedagogia e duas em Ciências sociais. Destas, quatro também cursaram Magistério, seis possuem especialização e nenhuma cursou Mestrado ou Doutorado.	Cinco citaram a “formação continuada para professores” oferecida pela Secretaria de Educação Municipal de Lages. Uma relatou ter realizado “mais uma graduação e especialização” e outra cita “um curso de libras e Congressos de educação”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2016).

Considerando que a essencialidade de cada item tem seu valor no processo de inclusão, constatamos que a palavra “*formação*” se coloca muito forte nas respostas dessas

participantes. Talvez essa informação possa indicar o surgimento de um “*novo emergente*” nesta pesquisa. Como observamos de forma recorrente tantas vezes a palavra “*formação*”, isso pode apontar para a necessidade de maior atenção na área de formação para os diretores na área específica da inclusão.

4.1.2 Diálogo sobre a Inclusão no CEIM

A etapa 2 da coleta e posterior análise de dados iniciou-se com a questão 11, por meio da qual tivemos o cuidado de propor algo diferenciado para os diretores. Desse modo, apresentamos um enunciado (Figura 9) e sugerimos: “*de acordo com o enunciado abaixo, escreva um texto livre a respeito dos temas abordados*”. Essa proposta surgiu com a intenção de que os diretores dos CEIM pudessem escrever um texto livre a respeito dos temas abordados.

Figura 9 - Enunciado para produção de texto livre

O projeto pedagógico de uma escola inclusiva começa pela reflexão. Diferentemente do que muitos possam pensar, inclusão é mais do que ter rampas e banheiros adaptados. A gestão educacional da escola inclusiva deve discutir com seus professores e profissionais envolvidos todas as demandas oriundas da inclusão. As práticas pedagógicas também precisam ser revistas e transformadas, diversificando seu programa. Os alunos precisam de liberdade para aprender de acordo com as suas condições. E, isso vale para os estudantes com deficiência ou não. O que esse trecho significa para você como gestora do Centro de Educação Infantil Municipal no processo de inclusão?

Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

De acordo com o enunciado apresentado na Figura 9, na produção do texto livre, as diretoras puderam expressar livremente aquilo que talvez não houvesse sido perguntado nas questões anteriores, mas que as participantes gostariam de colocar no papel. A proposta volta-se para a importância do Projeto Político Pedagógico para o processo de inclusão e o modo pelo qual a inclusão faz parte desse Projeto, não somente para constar, mas para que haja engajamento de todos na sua real concretude no meio escolar. Na sequência, apresentamos as colocações das Diretoras pesquisadas e nossa leitura de suas percepções a respeito do tema abordado.

A D1 Considera a contribuição com o processo de inclusão “*uma discussão de batalhas, pois a inclusão necessita de recursos humanos*”. Entende que, como gestor, precisa “*Dar suporte aos pais e professores para deixar a criança à vontade, entre as outras, trabalhar as “normais” para a aceitação*”. Os desafios são comuns para todos, dentre eles:

“buscar sempre profissionais competentes que coloquem em prática seu desempenho junto as crianças com qualquer deficiência”.

Podemos considerar a partir das colocações da D1 que *“um dos maiores desafios, seria o apoio pedagógico da escola no geral com relação a inclusão, com promoções apoiadas por todos, com participação de pais, professores e comunidade compartilhando informações sobre inclusão”.*

Dentro dessa perspectiva, a gestão ganha destaque pois, conforme Lück (2011, p. 80): *“O processo participativo na gestão educacional se realiza em vários contextos e ambientes que manifestam sua peculiaridade e seus efeitos, e se apropriam também de outros espaços e ambientes, demandando que todos sejam igualmente envolvidos”.* Dalberio (2009) concorda com Lück (2011) quando defende a prática reflexiva no cotidiano escolar e uma gestão participativa e democrática para gerar autonomia, projetos, ações e as mudanças necessárias para promover o respeito, autonomia e, sobretudo, a alteridade.

Assim, Projeto Político-Pedagógico orienta o processo de mudança, direcionando o futuro pela explicitação de princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e dar significado às atividades desenvolvidas pela escola como um todo. Além do mais, a sua dimensão político-pedagógica pressupõe uma construção coletiva e participativa que envolve ativamente os diversos segmentos escolares. Com isso, a gestão escolar dará maior consistência e qualidade ao Projeto Político-pedagógico se for, de fato, uma gestão democrática e autônoma. E a escola atual precisa conquistar e ampliar cada vez mais o seu nível de autonomia (DALBERIO, 2009, p. 82).

Diante das transcrições da D1, onde relata ter responsabilidade de garantir o apoio e esclarecimento aos pais (que não demonstram aceitação ou entendimento), professores (despreparados que não deixam as crianças com deficiência circular livremente) e alunos sem deficiência que por conhecimento, rejeitam o colega. Observamos aí como esse diretor precisa estar se atualizando para conduzir as diversas situações que surgem nos CEIM onde ele também precisa ser gestor do processo de inclusão, sem permitir que a exclusão sobressaia.

Para a D2, o tema inclusão é muito vasto, pois *“não é só o professor, materiais e espaço físico adequado. É toda uma visão envolvendo uma prática de inserir o aluno no dia a dia escolar de uma forma integrada desenvolvendo sua autonomia e aprendizagem de modo que ele possa conviver na sociedade”.* Também afirma que, *“Para a escola é uma aprendizagem que o aluno nos (trás) traz (sic), pois podemos ensinar à todos o respeito, valores e a conviver com a diversidade”.*

A participante se coloca numa posição de aprendiz no processo de inclusão e mesmo com algumas dificuldades que se apresentam no CEIM, reconhece que alguns detalhes importantes ainda não estão bem adequados para receber essas crianças com deficiência. Mas, ressalta que está aproveitando a presença dessas para crianças para trabalhar com todas as crianças e professores do CEIM o “*respeito, os valores*” e a convivência com a “*diversidade*”.

Para Freitas (2006, p. 168): “Incluir e garantir uma educação de qualidade para todos é, hoje, o fator mais importante na redefinição dos currículos escolares, desafiando a coragem das escolas em assumir um sistema educacional ‘especial’ para todos os alunos”. Nesse sentido, as políticas públicas fazem parte desse cenário de possibilidades.

As políticas de educação, segundo Pelandré (2009, p. 200,), são, “na grande maioria dos casos, traçadas com vistas aos objetivos ideológicos dominantes, ao cumprimento de metas governamentais em termos numéricos, e não à transformação para o equilíbrio socioeconômico”. Concordam com essa proposição Lopes e Fabris (2016, p. 14), ao situarem que:

Os sujeitos e a inclusão são também produtos das inúmeras técnicas de governo sobre a população. Por fim, não se trata de negar ou rejeitar a política de inclusão em nome de uma qualidade do que é espontâneo, de uma originalidade ou naturalidade na forma de ser e agir.

Sendo assim, se torna relevante a prática de “inventar contracondutas”, como diria Foucault (2008) citado por Lopes e Fabris (2016, p. 14). Assim, pode-se comparar a inclusão como um “imperativo de Estado”, o que implica em não se opor a inclusão, mas buscar novas formas de conduzir a “universalização” e “participação e gozo dos direitos”.

Em seu texto, a D3 situa que “*O projeto pedagógico de uma escola vai muito além das dificuldades registradas. A inclusão deve acontecer em todos os aspectos e por toda a escola, e com isso surgem necessidades e dificuldades enquanto instituição de ensino. Os medos existem, a insegurança é constante, trabalhar com crianças com (necessidades especiais) deficiência (sic) é desafiador e requer conhecimento específico, e dedicação*”.

Os Centros de Educação Infantil pesquisados apresentam em seu Projeto Político Pedagógico, dentre outras ações, a “perspectiva inclusiva”, sendo contemplada nas entrelinhas desse documento, que é indispensável para nortear o trabalho administrativo e pedagógico da instituição. Segundo as subscrições de Fávero (2013, p. 25), vem crescendo cada vez mais “a consciência de que os alunos com deficiência não são apenas titulares do direito a uma educação ‘especial’: eles têm o direito de estar na mesma escola e sala de aula que todos frequentam”.

Caso esses direitos sejam negados por qualquer instituição, ou seja, os responsáveis deixarem de matricular algum aluno porque ele tem deficiência, poderão ser penalizados e terão que responder legalmente pelo ato. Afirma Fávero (2013), mesmo nessas circunstâncias, ainda que “a recusa da matrícula reste totalmente caracterizada, essas mesmas autoridades jamais fazem uso da legislação penal [...] para punir os responsáveis por tal conduta”.

Nesse caso, podemos dizer mesmo que alguns responsáveis por escolas, principalmente na rede privada, não se sintam preparados ou por qualquer outro motivo tentem evitar o contato de crianças com deficiência e os demais alunos no contexto escolar, não há como negar a importância desse contato para ambas as partes.

Há processos que acontecem nas salas de aula que tentam ir além da crítica e que reconhecem a centralidade dos corpos nos processos de formação e de ensino e aprendizagem. Avança-se para entender que a mente aprendiz é corpórea, que carregamos para as aprendizagens, a cultura, a sensibilidade, a percepção, os sentidos em nossa condição corpórea. Que nos socializamos nas vivências, possibilidades e limites dos corpos. Corporeidades ativas, em movimento, aprendem em sociabilidades (ARROYO, 2012, p. 27).

Nesse sentido, Miguel Arroyo (2012, p. 27) nos convida a pensar na ética da valorização da ‘corporeidade’ nos espaços escolares. Evidencia que está se desenvolvendo cada vez mais a consciência e a sensibilidade pela forma com que educandos da ‘infância ou adolescência’ estão chegando nas escolas, com fome e cansados de uma vivência discriminada socialmente por raça, etnia, religião, classe social, por algum tipo de deficiência ou simplesmente por ser diferente. No entanto, destaca a falta de ‘sensibilidade gestora’ e aponta o compromisso ético dos gestores em avaliar de forma diferenciada e sensível como os ‘corpos’ dos ‘docentes-educadores’ estão chegando à escola. Após longa jornada de trabalho, distâncias percorridas de uma escola para outra, chegam para trabalhar em salas geralmente cheias de alunos que trazem diferentes vivências. Situações como essas, para Arroyo (2012), “exigem outra organização escolar”.

Como afirma a D3: *“Com empenho e interesse é possível desenvolver um bom trabalho, mesmo com todas as dificuldades encontradas como falta de estrutura física, inadequação do espaço, falta de formação e de materiais, sabemos que para essas crianças estar no ambiente escolar faz a diferença em sua vida e por isso a escola deve cada vez mais se aperfeiçoar e apresentar recursos para receber esses estudantes especiais”*.

Para tanto, pontua Fávero (2013, p. 25) que “as dificuldades devem ser enfrentadas de forma que criança alguma fique à margem do desenvolvimento de sua geração, em respeito ao seu direito à igualdade, à cidadania e à dignidade”. A diretora (D3) demonstra interesse em se

empenhar junto com sua equipe, mesmo com as limitações que ainda existem, para fazer valer a responsabilidade de gestora do processo e receber as crianças da melhor maneira possível, de modo a possibilitar seu desenvolvimento com igualdade e equidade.

A D4 considera que, na função de gestora, *“é muito importante essa discussão”*, pois, *“diante do progresso ainda falta muito para conseguirmos conscientizar professores, comunidade, alunos e governos em geral, para que possamos ter uma sociedade livre de pré-conceitos, com muita união e amor”*. A D5 colocou que todos nós, professores: *“precisamos estar sempre buscando práticas diversificadas para trabalhar com nossos estudantes”*. Pois *“cada caso tem sua individualidade”*. Para a D6: *“A Inclusão deve ser contemplada no Projeto Político Pedagógico de todas as escolas inclusivas”*, *“o tema é pertinente e necessita de muita reflexão por parte de todo quadro de funcionários”*. *“Cabe ao gestor oferecer momentos de reflexão para um amplo debate, isso deve se evidenciar na prática pedagógica.”* *“Precisamos respeitar as diferenças e estimular o potencial de cada aluno deficiente ou não”*.

A conscientização das três diretoras D4, D5 e D6 demonstram concordância ao expor a realidade vivenciada desde que a educação para “todos” passou a ser pensada como forma de integração e, posteriormente, de inclusão de crianças com deficiência no ensino regular a partir da Educação Infantil, concretizada pelos profissionais das escolas na busca de conhecimentos e práticas diferenciadas através de cursos de formação, leituras e trocas de experiências.

A educação inclusiva articulada ao todo da educação se constrói na relação interdisciplinar entre alunos, família, professores e demais profissionais da escola e com os profissionais da saúde envolvidos com os estudantes da Educação Especial, que refletem e buscam recursos para fazer valer o direito de todos, em um processo contínuo de formação permanente (CAMPOS e CARON, 2016).

A busca pela informação e a troca de experiências na formação possibilita aos profissionais viabilizar o diálogo entre a teoria, a prática pedagógica e a compreensão das ações que determinam suas visualidades, reavaliando as implicações que envolvem o processo da educação especial como educação inclusiva. O que nem sempre se torna possível, é o pleno sucesso nas atividades já no primeiro ensaio.

A formação de professores destaca-se como um tema crucial e, sem dúvida, uma das mais importantes dentre as políticas públicas para a educação, pois os desafios colocados à escola exigem do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente. Não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõem não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das

capacidades imprescindíveis para que crianças e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos (BRASIL, 1999, p. 26).

Existe certa cobrança gerada na sociedade pelo próprio Poder Público aos professores, diretores e profissionais diretamente envolvidos com a inclusão que se faz necessária a participação constante em cursos de graduação, especialização adequada, palestras e manter em acesso a todas as informações possíveis sobre a prática da educação inclusiva no ensino regular. Mas, os professores e diretores que atuam nas escolas não podem ser responsabilizados pelas falhas que ainda existem no sistema educacional.

Nesse sentido, cabe-nos dizer que o desenvolvimento de uma escola inclusiva não depende somente do professor ou do diretor, envolve algo que é muito maior do que o interesse desses profissionais. Existem políticas públicas para dar suporte, um discurso afinado de nossos governantes, que muitas vezes deixam de investir em melhores salários aos professores, livros, materiais didáticos adequados, equipamentos eletrônicos e adaptações dos espaços físicos para melhor atender a todas as crianças. Muitas das vezes, esses profissionais acabam ficando sem saída, pois precisam se desdobrar em busca de recursos, de materiais adequados para trabalhar com as crianças que tenham algum tipo de deficiência, com limitações motoras, sensoriais, auditivas, visuais ou intelectuais.

Cabe ressaltar que o Município de Lages mantém dezesseis salas de Atendimento Educacional Especializado, frisando que essas salas contam com profissionais especializados para dar suporte às escolas, esse trabalho é realizado em turno contrário e em uma sala separada para estimular essas crianças. Para isso, os pais precisam se deslocar para acompanhar os filhos até esses espaços, para a maioria deles existe dificuldade por precisarem se ausentar do trabalho. E isso gera mais uma reflexão: será que essas crianças não estão sendo excluídos ao invés de incluídas? Por que os nossos governantes não investem mais em materiais adequados e recursos nas próprias salas de aula onde as crianças estudam? Por que o professor de apoio é contratado como não habilitado, basta estar cursando a partir da segunda fase da graduação na área da educação e, por isso, recebe salário menor do que os demais, enquanto deveria ser o contrário: investir muito mais em profissionais preparados para o trabalho de inclusão de crianças com deficiência?

Assim: “As multiplicidades são intensas e plenas de possibilidades. Elas são primeiras, afirmativas, e, perante elas, agimos e reagimos - delimitando, legislando, disciplinando, governando, colocando isso aqui e aquilo ali em determinado momento [...]” (ROSS, 2011, p.

13). Na mesma perspectiva, a mesma autora reforça a ideia de “(in) governamento da diferença” e a barreira de limites quando colocadas à prova em atitudes de “domínio”.

No que diz respeito à educação, para Roos (2011, p. 13), “[...] diante de multiplicidades e de tudo o que elas podem oferecer à experimentação do aprender, grudou-se a ideia de diferença à diversidade e a ideia de inclusão à deficiência. A deficiência sendo atada à diversidade criou ponte entre inclusão e diferença [...]”.

Com base nesse entendimento, nós, profissionais da educação, precisamos cobrar mais de nossos governantes para que tenham um olhar voltado à emergência da inclusão ou da exclusão, que haja intensidade em aperfeiçoar as formas de ver a si mesmo e ao outro com um olhar voltado à dignidade humana e ao respeito às “multiplicidades”.

Retomando a leitura do texto livre escrito pelas diretoras entrevistadas, trazemos para as considerações o registro da D7, de que “*O projeto político pedagógico da escola é embasado no autor Mazzota (1996)*”.

O autor referenciado pela D7, Mazzota (1996), aborda em seu estudo o atendimento educacional na Europa e Estados Unidos e segue com uma detalhada reconstrução da história da educação especial no Brasil. Sua abordagem segue embasada em discussões sobre a legislação, normas e os planos nacionais de educação do período 1961 a 1993, analisando criteriosamente as políticas de educação especial, bem como, as políticas estaduais e municipais e os direitos dos portadores de deficiência. Nessa análise das relações entre a educação brasileira e os portadores de deficiência, Mazzota (1996) faz uma crítica com relação às medidas adotadas no modelo assistencialista e às de educação escolar, discutindo as ideologias que fazem parte das políticas públicas e das “ações governamentais” implementadas na área da educação especial.

Concordamos com a fundamentação teórica abordada por esse autor, pois conclui em sua pesquisa uma proposta de que a educação brasileira em suas ações evitasse situações de segregação, favorecendo “o acesso e permanência do portador de deficiência” no ensino comum e a garantia do “ensino especial” sempre que houvesse necessidade (MAZZOTA, 1996, p. 200).

Não poucas vezes, diversas situações identificadas como de educação especial nada têm de especial e outras, ainda, sequer poderiam ser consideradas educacionais. Em cada contexto da educação especial formal há que serem definidas as especificidades que se pretende garantir e os meios para tal. É preciso, através de estudos científicos, procurar conhecer melhor a clientela que está sendo atendida, bem como a que se encontra fora do atendimento organizado, a fim de se atuar no sentido da provisão dos recursos necessários para o bom desempenho desta modalidade de ensino, no

conjunto das ações voltadas para a universalização do ensino fundamental (MAZZOTTA, 1996, p. 200).

Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico do CEIM está baseado nessa perspectiva e em outras que seguem e determinam a atual situação da educação especial como educação inclusiva. Ressalta-se nesse conjunto, a importância da mobilização de recursos dentro dos padrões atuais para subsidiar a inclusão das crianças com deficiência nessas Unidades Escolares com o máximo de qualidade possível.

As contribuições das diretoras pesquisadas revelam uma situação que precisa de um olhar mais acurado por parte do poder público de Lages, a fim de que a proposta de inclusão seja de fato uma realidade conforme prescreve a legislação, ou seja, que atenda aos direitos de todas as crianças em suas necessidades e especificidades. Para complementar este estudo e reflexões, na sequência apresentamos a leitura dos dados relativos à escala de competências aplicada com as diretoras de CEIM que contribuíram com esta pesquisa.

4.2 ANÁLISE DA ESCALA DE COMPETÊNCIAS

A Escala de Competências da Gestão, analisada a seguir, tem caráter empírico e foi aplicada por considerarmos que ela seja capaz de provocar respostas significativas para o contexto pesquisado. Elaborada com suporte no Índice de Inclusão, de Booth e Ainscow (2011), a **“Escala de Competências da Gestão”** se caracteriza por um grupo de referências criadas para dar apoio às escolas no processo de inclusão, baseada em princípios da igualdade, de valores, sustentabilidade, democracia e cidadania global. No decorrer da pesquisa, essa escala foi aplicada exclusivamente aos Gestores Educacionais.

Esse instrumento é um conjunto de referências criadas para apoiar as escolas no processo de inclusão e possui 42 assertivas. Cada unidade apresenta quatro opções para resposta e cada uma com um valor e uma representação diferenciada. A distribuição das assertivas da “Escala” foram divididas em três blocos, que correspondem à estrutura: “Organização e Gestão da Escola”, “Organizar e Dinamizar o Ensino e a Aprendizagem” e “Facilitar a Comunicação e Interação e a Relação entre os Grupos”, as respostas possíveis estão apresentadas no Quadro 9.

Quadro 9 - Respostas possíveis à Escala de competências

1	Nunca
2	Raramente
3	Às vezes
4	Sempre

Fonte: Elaborado pela Autora (2016)

4.2.1 Organização e Gestão da Escola

Essa questão buscou compreender como tem sido conduzida a organização e a gestão dos Centros de Educação Infantil de Lages que participaram da pesquisa, de modo a desvendar a realidade vivenciada nesses CEIM do município de Lages. Tratar sobre “organização e gestão da escola” nos leva a pensar se “gerir uma escola” é uma atividade burocraticamente legal, mesmo sendo gerida de acordo com os princípios democráticos de igualdade.

Nesse sentido, segundo Aranha (2012, p. 75), essa atividade vai muito além das expectativas, ou seja, “[...] pesquisas, estudos e experiências diversas apontam e insistem que, mais que uma atividade burocrática, mais que o zelo de normas legais pré-estabelecidas é uma atividade essencialmente política e pedagógica ou ‘político-pedagógica’ como nos afirma Freire (2015)”. Para o autor: “É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil mas é possível, que vamos programar nossa ação político - pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças [...]” (FREIRE, 2015, p. 77).

Diante de transformações das mais diversas ordens, “econômicas, políticas, culturais”, que tendem a atingir os mais variados “sujeitos”, conforme pontua Aranha (2012, p. 76), surgem os questionamentos, “como dirigir, coordenar, organizar o trabalho escolar sem levar em consideração alterações significativas no perfil dos alunos que tiveram acesso à escola, em especial à escola pública?” Desse modo, buscamos neste estudo colocar em pauta discussões sobre a realidade vivenciada pelos diretores escolares que assumem a função e têm em suas mãos a responsabilidade de criar estratégias de organização e ação, juntamente com a comunidade escolar, no planejamento do Projeto Político Pedagógico. Isso porque, segundo Veiga (1996, p. 1), a escola é:

[...] o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe dêem as condições necessárias para levá-

la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino (VEIGA, 1996, p. 1).

Enquanto instrumento, o PPP implica em zelo pelas dimensões pedagógica e administrativa escolares. Por meio dele, se constrói coletivamente o direcionamento dessas ações sob o compromisso da qualidade educacional. Visa-se, também, seu reconhecimento, “que se produz na tensão entre repetição e inovação”. Desse modo, esse Projeto se caracteriza em expor a “transmissão de conhecimentos” construídos historicamente, em conjunto com “novos conhecimentos/saberes” produzidos para contemplar o Projeto nas dimensões política e pedagógica vivenciadas nas instituições de ensino (VEIGA, 1996, p. 2).

Retomando a Escala de competências, ressaltamos que o primeiro bloco contém 15 assertivas. Após a realização da contagem de pontos de cada diretor em seu respectivo CEIM, constatamos os seguintes dados, conforme exposto no Quadro 10.

Quadro 10 - Dados do bloco I - Organização e gestão da escola

Bloco I - Organização e Gestão da Escola					
Diretor	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Sempre	Soma dos Pontos
D 1	1 Nunca, 0 Raramente, 3 Às vezes e 11 Sempre				54
D 2	0 Nunca, 0 Raramente, 6 Às vezes e 9 Sempre				54
D 3	0 Nunca, 0 Raramente, 4 Às vezes e 11 Sempre				56
D 4	0 Nunca, 0 Raramente, 3 Às vezes e 12 Sempre				57
D 5	0 Nunca, 0 Raramente, 2 Às vezes e 13 Sempre				58
D 6	0 Nunca, 0 Raramente, 7 Às vezes e 8 Sempre				53
D 7	2 Nunca, 3 Raramente, 2 Às vezes e 8 Sempre				43

Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

A maioria das questões tem como resposta “Sempre”. Essa opção é a que representa maior valor na “escala” e isso demonstra determinadas contradições nos discursos das diretoras participantes. Como exemplo, temos a assertiva “*A escola está aberta a todos os alunos de sua comunidade*”, para a qual obtivemos de todas as participantes a resposta em comum “*Sempre*”. Essa resposta reafirma que “*todos*” os alunos são atendidos pela escola. Contudo, isso não é consenso, pois, conforme Mantoan (2013, p. 29), “Os caminhos até então percorridos para que a escola brasileira acolha a todos os alunos, indistintamente, têm se chocado com o caráter eminentemente excludente, segregado e conservador de nosso ensino, em todos os níveis: básico e superior”.

A realidade vivenciada pelas escolas públicas pesquisadas ainda se contradiz com os discursos explanados nas políticas públicas e documentos oficiais que defendem a inclusão como se ela estivesse sendo encaminhada de maneira eficaz para ser solucionada. Na verdade,

os direitos e deveres com relação à inclusão de crianças com deficiência estão muito bem escritos, mas, na prática, essa realidade ainda é outra.

Dentro da maioria dos CEIM ainda existe a falta de recursos financeiros para compra de materiais adequados à estimulação sensório motora, áudio visual, física e intelectual das crianças, espaços físicos da escola faltando adaptações específicas para a acessibilidade de todos e ainda a falta de profissionais capacitados para trabalhar como professor de apoio nos CEIM. Pois, na Educação Infantil de zero a cinco anos de idade, têm direito ao professor de apoio apenas as turmas de pré-escola e nas turmas de berçário I a maternal II. Dos três anos de idade em diante, as crianças são atendidas pelo professor - que se desdobra para dar conta - e a auxiliar de turma - que está cursando ensino médio, magistério ou iniciando na graduação e não tem formação adequada para trabalhar com o processo de inclusão.

O fato é que nessas instituições de ensino, por mais boa vontade que tenham os profissionais, acabam deixando a desejar em sua prática pela escassez de recursos materiais, físicos e de formação. Situações assim se transformam em excludentes ao invés de incluir. A inclusão de crianças na Educação Infantil tem uma importância imensa se for bem conduzida com total apoio de recursos materiais, financeiros e de formação aos profissionais. Nesses espaços escolares, defende Mantoan (2013, p. 61) que os alunos aprendem “[...] a valorizar a diferença, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda comunidade escolar - sem tensões, competição, de forma solidária e participativa”.

Consequentemente, a criança que convive com a diversidade tem um desenvolvimento muito mais voltado à amorosidade e desenvolve atitudes de colaboração. E isso vale tanto para as crianças com quanto sem deficiência que, por meio das interações, desenvolvem suas potencialidades.

Porém, à proposta de “incluir a todos os alunos em uma única modalidade”, ou seja, no “ensino regular”, se aplica a uma série de barreiras, das quais temos em destaque a “[...] cultura assistencialista/terapêutica reproduzida pela ‘educação especial’ e que por vezes se faz presente nos meios de conduzir o processo de inclusão” (MANTOAN, 2013, p. 63).

Hoffmann e Andrade (2016) concordam com Mantoan (2013) quando afirmam que:

Mesmo diante de tantas políticas favoráveis a inclusão educacional, ainda são muitos os marginalizados e esses não são só os chamados deficientes físicos ou intelectuais, são todos aqueles que não fazem parte de um padrão estabelecido por nossa sociedade como o modelo. Com a obrigatoriedade da inclusão garantida por lei, muitas escolas tradicionais se veem obrigadas aceitar crianças deficientes, se denominando dessa forma como escolas

inclusivas, no entanto o fato de aceitar crianças “deficientes” não faz com que uma escola tradicional se torne inclusiva, o que a torna inclusiva e não integradora é a maneira como ela acolhe essas crianças, possibilitando a elas novas e significativas experiências e aprendizagens (HOFFMANN e ANDRADE, 2016, p. 32-33).

As práticas discursivas de algumas escolas a respeito da educação inclusiva são cada vez mais frequentes, porém, expressam a necessidade de se assumir o posicionamento necessário para combater o preconceito e a segregação, por meio de uma política de acolhimento e de uma gestão democrática e participativa que possibilite um ambiente escolar onde “todos”, de fato, não só tenham acesso e que proporcione condições necessárias para o desenvolvimento das potencialidades dessas crianças no processo de inclusão.

Mesmo com o registro de todos os diretores terem escolhido a opção “Sempre” para a assertiva “*A escola está aberta a todos os alunos de sua comunidade*”, D1 e D7 afirmam em suas respostas que “Nunca”: “*A gestão conhece e aproveita dos recursos da comunidade para o apoio à inclusão*”, e D 7, “Nunca”: “*A direção da escola promove ações e programas de formação profissional dos professores para que eles adotem a diversidade como um princípio pedagógico*”. D7 também respondeu “Raramente”: “*A gestão encoraja e se implica em projetos, programas ou ações que favoreçam o trabalho docente com base na cooperação e no respeito mútuo entre os professores*”. “*A escola desenvolve ações concretas para que suas instalações sejam acessíveis para todos*”. “*Os recursos da escola são distribuídos de forma a apoiar a inclusão*”.

Diante das respostas citadas, podemos constatar que alguns diretores ainda estão em descompasso com a atual realidade da inclusão no meio escolar. Apesar de todos concordarem que “*a escola está aberta a todos os alunos de sua comunidade*”, demonstram pouco interesse no sentido de fazer valer, juntamente com a equipe pedagógica e administrativa dos CEIM, os direitos de todas as crianças, com deficiência ou não, por meio de ações concretas que beneficiem o bem-estar e o desenvolvimento de todas.

Andrade e Portal (2014) entendem que podemos valorizar todos os “aspectos humanos”, “culturais”, “sociais” e “epistemológicos” em prol da formação dos profissionais da educação. Diante disso:

É preciso reinventar a aventura da formação dos educadores, considerando-se os aspectos humanos, sem negar os culturais, os epistemológicos e os sociais da formação. Todos são potencializadores de sinergias que articulam o conhecimento pessoal, experiencial e formal, em uma lógica integral em que ação, investigação e formação se fundem em um movimento retroativo-recursivo (ANDRADE e PORTAL, 2014, p. 26-27).

As dicotomias expressadas aqui nos levam a pensar que os diretores participantes da pesquisa parecem não estar preparados para receber “*todos*” os alunos com deficiência que procuram os CEIM, pois não basta a escola estar “*aberta a todos*”, ela precisa adaptar seus discursos e sua prática de forma flexível e adequada a cada tipo de situação apresentada no contexto escolar dos Centros de Educação Infantil do município de Lages.

Nesse sentido, dentro da escola podemos criar conselhos ou grupos que ajudem na efetivação da democracia na escola. Tais instâncias colegiadas devem fazer parte do Projeto Político-Pedagógico da escola, e devem conhecer e construir a concepção educacional que orienta a prática pedagógica (DALBERIO, 2009, p. 83).

Pensar na organização da escola a partir de um Projeto não significa considerar que a escola seja tomada “como um modelo ideal pronto e acabado”, pois, para Oliveira, Souza e Bahia (2012, p. 40), comparar a “[...] escola como um modelo ideal e não flexível não existe, uma vez que ela vai se construindo nas contradições do seu cotidiano”. Dentro dessa perspectiva, essas construções se efetivam e ganham força pelos “impasses”, “problemas” e “soluções” encontradas no dia a dia do meio escolar.

4.2.2 Organização e dinamização do ensino e a aprendizagem

O segundo bloco, direcionado a “Organizar e dinamizar o ensino e a aprendizagem”, contém 9 assertivas correspondentes ao planejamento, motivação, cooperação e desenvolvimento das ações que têm como objetivo dinamizar as práticas de ensino e aprendizagem das escolas.

Viabilizar a organização das práticas de ensino e aprendizagem na Educação Infantil requer certo cuidado, principalmente quando temos a presença de crianças com deficiência em processo de inclusão nessas turmas. Conforme Mantoan (2013, p. 63), “a possibilidade de ensinar todos os alunos, sem discriminações e sem métodos e práticas de ensino especializados, deriva, portanto, de uma reestruturação do projeto pedagógico escolar como um todo e das reformulações desse projeto exige da escola [...]”, adaptações que seguem desde o planejamento do Projeto Político Pedagógico da escola, adaptações no currículo, espaço físico adequado (salas de aula e banheiros adaptados) à faixa etária de zero a cinco anos de idade e ao tipo de limitação que a criança possui, até as atividades diferenciadas voltadas para a estimulação de suas potencialidades e o desenvolvimento integral da criança (MANTOAN, 2013, p. 63).

O contexto atual propõe que, sobretudo, tenhamos um olhar abrangente para todas as crianças recebidas nas instituições de ensino. Considerar a diversidade apresentada nesse meio e da mesma forma olhar para as crianças com deficiência como sujeitos de direitos iguais e que são, acima de tudo, “crianças” como qualquer outra criança na escola, no ensino regular, parece conflitante para alguns profissionais. Alguns acreditam na educação especial de forma segregada como a melhor maneira de atender essas crianças, principalmente as que apresentam deficiências mais severas.

O novo contexto aponta como local privilegiado para a educação das crianças com necessidades especiais a instituições regulares de ensino, não mais na escola especial, e dá suporte ao compromisso técnico de garantir-lhes o acesso às conquistas culturais postas a serviço das crianças de modo geral, como o aprendizado da escrita, do cálculo, noções básicas acerca do mundo e de outras habilidades envolvidas em funções cognitivas variadas (OLIVEIRA, 2011, p. 252).

Nesse sentido, contamos com a fundamentação da legislação brasileira que, com clareza, afirma um posicionamento favorável a uma concepção de “educação especial que luta contra a exclusão dos portadores de deficiência” no contexto escolar. Tais fundamentações se encontram na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, em seu Artigo 54, alínea III, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Artigo 4º, alínea III (BRASIL, 1988; 1990; 1996). A síntese das respostas às assertivas do bloco 2 estão apresentadas no Quadro 11.

Quadro 11 - Dados do bloco II – Organizar e dinamizar o ensino e a aprendizagem

Bloco II - Organizar e dinamizar o ensino e a aprendizagem					
Diretor	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Sempre	Soma dos Pontos
D 1	0 Nunca, 0 Raramente, 2 Às vezes e 7 Sempre				34
D 2	0 Nunca, 0 Raramente, 2 Às vezes e 7 Sempre				34
D 3	0 Nunca, 0 Raramente, 1 Às vezes e 8 Sempre				35
D 4	0 Nunca, 0 Raramente, 1 Às vezes e 8 Sempre				35
D 5	0 Nunca, 0 Raramente, 1 Às vezes e 8 Sempre				35
D 6	0 Nunca, 0 Raramente, 3 Às vezes e 6 Sempre				33
D 7	0 Nunca, 0 Raramente, 4 Às vezes e 5 Sempre				32

Fonte: Elaborado pela Autora (2016).

Neste segundo bloco, conforme exposto no Quadro 11, predominam as respostas “Sempre” e, em seguida, “Às vezes”. Nenhum diretor respondeu “Nunca ou Raramente”. Mais especificamente, podemos apontar que todos os diretores participantes tiveram em comum a resposta “Sempre” nas assertivas “A direção mostra altas expectativas e motivação à aprendizagem de todos os alunos” e “A direção da escola e os professores incentivam a

cooperação ao invés da competição entre os alunos”. No que diz respeito à administração escolar e suas atribuições, Paro (2010) reflete sobre as dimensões que envolvem a gestão no seu aspecto funcional:

No caso da administração escolar, tenho insistido que são objeto de estudo, quando consideradas em sua função de buscar a realização dos fins educativos, tanto as atividades-meio como as atividades-fim que se desenrolam na escola, e não apenas as atividades de direção. Daí a importância de, no subsídio a políticas educacionais, cercar-se da concretude dos fatos e relações que se dão no cotidiano da escola [...] (PARO, 2010, p. 27).

Esse dimensionamento das práticas da administração escolar ou da direção contribui para uma reflexão a partir da qual, como descreve Paro (2010, p. 27), “[...] se pretende estudar formas de melhorar seu desempenho e propor políticas que reorientem suas ações”. O fato implica em “investigar a anatomia das práticas pedagógicas e das demais relações sociais” (PARO, 2010, p. 27) que fundamentam o cotidiano escolar, de modo a considerar os diversos aspectos, virtudes e avaliar meios de redimensionar as possibilidades de melhorar a qualidade do atendimento escolar.

A resposta “Às vezes” para as assertivas “*A direção da escola promove atividades de planejamentos voltadas para responderem à diversidade existente entre os alunos*”, são da mesma opinião das D2 e D6, da mesma forma que D1 e D5 têm o mesmo posicionamento na assertiva “*A direção da escola incentiva práticas de avaliação e de apoio pedagógico, integradas dentro de uma política geral da escola sobre inclusão*”. As D2, D3, D6 e D7 concordam com a resposta “Às vezes” na assertiva “*A direção da escola desenvolve ações e projetos voltados para a melhoria da aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem*”. Do mesmo modo que as D6 e D7 responderam “Às vezes” na assertiva “*A direção da escola desenvolve ações que demonstram que a diversidade é considerada como um princípio pedagógico importante para o processo de ensino e de aprendizagem*” e, as D1 e D7, na assertiva “*A direção da escola promove ações para que os profissionais de apoio se preocupem com a aprendizagem e a participação de todos os alunos*”. De acordo com os registros, também as D4 e D7 apresentam mesma resposta para: “*A direção da escola incentiva o desenvolvimento de atividades voltadas ao ensino diferenciado*”.

As respostas demonstram a importância da organização de uma cultura escolar que se sobreponha às dificuldades, à falta de valorização profissional, ao preconceito e promovam o respeito aos valores éticos que demandam em nossa sociedade. Sendo assim, trazemos à esta

pesquisa reflexões sobre cultura organizacional pontuadas por Cruz et al (2012), ao mencionarem que,

[...] a cultura organizacional pode ser utilizada como mecanismo de controle pelas escolas e empresas, sendo usada como estratégia de cooptação, sedução e de persuasão, que busca o consenso, a harmonia, lançando mão de técnicas de padronização, de uniformização de comportamentos, atitudes que dificultam ou inviabilizam a crítica, os questionamentos, as posições contrárias às estabelecidas. E essa prática pode ser feita de forma sutil, persuasiva, convincente, sem utilizar recursos de coerção e de força, como fazia o modelo da administração clássica (CRUZ et al., 2012, p. 70).

Sendo assim, a visão de cultura organizacional na escola demonstra sua importância por defender uma perspectiva mais humana, que revela interesse em desvendar coletivamente as relações de força que imperam em alguns aspectos nos meios educacionais e, também, desvendar as peculiaridades dessas unidades de modo que se possa contribuir para uma gestão democrática, coletiva e transparente nessas instituições.

Em comparação com o bloco I, o bloco II teve respostas muito mais positivas como o “Sempre” e “Às vezes”. Desse modo, não houve nenhuma resposta que desabone a questão da organização e dinamismo do ensino e aprendizagem, pelo contrário, endossam as ações que favoreçam o planejamento estratégico, a motivação e o apoio necessário para que os profissionais da docência estejam em constante construção de projetos. E, também, que estes se desenvolvam de forma clara e constante, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento de todos, pautando-se no respeito e valorização da diversidade “considerada como um princípio pedagógico” existente entre os alunos e profissionais dos Centros de Educação Infantil do Município de Lages.

4.2.3 Facilitação da Comunicação e Interação e a Relação entre os Grupos

Neste terceiro e último bloco da “Escala”, “Facilitar a comunicação e interação e a relação entre os grupos”, que contém 18 assertivas, podemos observar que a D4 foi quem alcançou maior pontuação na contagem, com 71 pontos no total deste bloco. Isso demonstra a escolha preferencialmente por 17 vezes pelo “Sempre”, que possui valor 4 e simboliza o máximo em suas escolhas. Isso representa dizer que, no conjunto das assertivas apresentadas na escala, a nota máxima pode significar que tudo está indo bem, no sentido da prática comunicativa, interação e relacionamento entre os grupos nos Centros de Educação Infantil Municipal gerenciados por essas diretoras, na busca por uma educação de qualidade. Nessa perspectiva, Mantoan (2013) define uma escola com ensino de qualidade, como aquela

[...] capaz de formar pessoas nos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, quando consegue aproximar os alunos entre si, tratar as disciplinas como meios de conhecer melhor o mundo e as pessoas que nos rodeiam e ter como parceiras as famílias e a comunidade na elaboração do projeto escolar (MANTOAN, 2013, p. 61).

Tem-se em vista que na intenção de se obter o reconhecimento da sociedade pelo êxito de ser uma escola de qualidade alguns diretores se esforçam, procurando elaborar, juntamente com sua equipe de profissionais e comunidade, um projeto que proponha ações educativas pautadas na solidariedade, no respeito, na colaboração e no compartilhamento das atividades com todos os envolvidos no processo educacional.

No que trata das atribuições no trabalho do diretor, um dos desafios importantes reside em administrar situações de conflito para superar esse tipo de situação, sem se indispor com os subordinados e demais colegas da mesma instituição, o que não significa uma tarefa fácil para o diretor. Além de administrar esse tipo de situação, ele precisa criar estratégias para “Facilitar a comunicação e interação e a relação entre os grupos”.

As assertivas que tiveram total adesão de todos os diretores pelo “Sempre” foram: “*A direção da escola valoriza de igual maneira todos os alunos e alunas da escola*”; “*A direção da escola incentiva a interação e a disciplina na sala de aula baseada no respeito as diferenças individuais*” e, “*A direção da escola favorece e incentiva a melhoria da cooperação e do respeito mútuo entre os professores, atendendo-os em suas particularidades*”.

Fávero (2013, p. 18) pontua a “educação como um direito humano, fundamental” e que, por sua vez, precisa estar à disposição de “todos os seres humanos”. As pessoas com deficiência são titulares do direito à educação e, quando se trata de “educação inclusiva”, direitos de acesso à mesma sala de aula das demais crianças e adolescentes, o objetivo é simplesmente garantir às pessoas com deficiência o acesso a esse direito humano, “comum e fundamental”, como primeiro requisito para concretização de um sistema educacional na perspectiva inclusiva.

Definir os espaços educativos como ambientes de qualidade passa por atitudes de fortalecimento de padrões voltados para a centralidade de uma gestão democrática e participativa, que estabeleça, juntamente com a equipe de profissionais, professores e comunidade, um projeto que contemple, em seus objetivos, ações que favoreçam a solidariedade, o respeito mútuo e valorizem a aprendizagem “[...] centrada, ora destacando o lógico, o intuitivo, o sensorial, ora os aspectos social e afetivo dos alunos”, como descreve Mantoan (2013, p. 61). E que, nesse processo dinâmico de “experimentação, criação,

descoberta e coautoria do conhecimento”, os alunos possam usufruir de um ambiente verdadeiramente estimulador de suas potencialidades.

Apenas duas participantes optaram pela resposta “Raramente” nas assertivas “*A gestão abre canais de escuta e/ou pesquisa sobre a opinião dos profissionais da escola em relação ao seu funcionamento*” e, “*A gestão estabelece uma comunicação direta e frequente para conseguir maior interação entre os setores*”.

Conforme subscreve Cury (2012, p. 19), a “Constituição Federal de 1988 reconhece o Brasil como uma República Federativa formada pela união indissolúvel dos estados e municípios e do Distrito Federal [...] (Art. 1º da Constituição)”. Ao estruturar-se, o faz pelo princípio da cooperação, conforme os Artigos 1º, 18, 23 e 60 § 4º, I. Ainda em Cury (2012, p. 19),

A Constituição faz uma escolha por um regime normativo e político, plural e descentralizado onde se cruzam novos mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. Por isso mesmo, a cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federativos e a participação supõe abertura de novas arenas públicas de deliberação e mesmo de decisão no que toca aos cidadãos.

Considerando que em nossos ordenamentos jurídicos a gestão democrática é tida como princípio nos sistemas públicos de ensino, “[...] o Plano Nacional de Educação articula a gestão, a participação com o planejamento educacional de tal modo que eles contém tanto com os sistemas de informação quanto com um sistema de avaliação a fim de aperfeiçoar o padrão de qualidade” (CURY, 2012, p. 19).

A maioria das respostas escolhidas foi positiva, com uso da opção “Sempre”. A alternativa “Às vezes” ficou em segundo lugar. Nesse caso, não existe uma resposta em comum por parte de todas as participantes. Com opção “Às vezes”, apenas as D1, D2, D6 e D7 concordam com a assertiva: “*A direção da escola incentiva os professores a discutirem e planejarem as atividades em colaboração com os demais colegas*”. Analisando a assertiva citada para qual foi escolhida a opção “Às vezes”, podemos observar que a direção desses quatro CEIM às vezes senta-se com a equipe de professores para discutir o planejamento das atividades relacionadas à prática educativa dessas unidades. Para Machado (2013, p. 70), na cultura escolar da atualidade, indica-se que existem,

[...] no âmbito educacional, movimentos que visam romper com o paradigma educacional dominante e que propõem outros modos de pensar a escola. Eles buscam outras maneiras de conceber o conhecimento escolar, reveem seus

sistemas de avaliação, promovendo a releitura dos processos de ensinar e aprender (MACHADO, 2013, p. 70).

Nessa perspectiva de rompimento paradigmático, Machado (2013) defende que entre o “revisar e refazer”, “[...] a inclusão escolar situa-se entre esses movimentos”. Para essa autora, a inclusão é vista como uma “inovação educacional” que “vira a escola do avesso”. Para que os diretores e professores possam dar conta dessa demanda diversificada, precisam cultivar o hábito de sair da zona de conforto e adotar a troca de experiências para enriquecer as ações desenvolvidas nesses Centros de Educação Infantil. Visando o apoio e enriquecimento das ações voltadas ao bem-estar das unidades de educação infantil, Marotz e Lawson (2012, p. 60) defendem a “motivação” como uma forte aliada ao processo de gestão e liderança dessas unidades. Para as autoras, “Gestores motivadores apoiam e encorajam seus funcionários a experimentar, criar mudanças e desenvolver seus potenciais únicos. Eles propiciam uma atmosfera na qual a iniciativa é valorizada e o aprendizado extraído dos erros é a expectativa”. Pois, é com esse envolvimento que a equipe se fortalece, torna-se mais independente e passa a acreditar no seu potencial criativo ao enfrentar as diversas situações que surgem no interior desses Centros de Educação Infantil.

Apontam que, às vezes, *“A direção da escola faz com que os profissionais da escola, os membros do conselho escolar, os alunos e suas famílias compartilham de uma filosofia de inclusão”*. As D1, D2, D3 e D4 afirmam que às vezes *“A direção da escola deixa claro e acessível para todos, nos documentos e nos folhetos informativos, que a escola adota uma filosofia inclusiva”*.

Visto que a inclusão escolar não é um processo que de uma hora para outra estará pronto e acabado, supõe-se que necessita da participação de todos para seu amadurecimento. Isto implica desde o planejamento das ações e da prática pedagógica, adaptação do espaço físico, práticas de conscientização e orientação para combater o preconceito e discriminação, até a prática investigativa para saber sobre quais limitações a criança possui, no intuito de criar maneiras de estimular suas potencialidades. De acordo com Lück (2011, p. 33), para que haja engajamento e cooperação no sistema educacional:

A participação efetiva da escola pressupõe que os professores, coletivamente organizados, discutam e analisem a problemática pedagógica que vivenciam em interação com a organização escolar e que, a partir dessa análise, determinem caminhos para superar as dificuldades que julgarem mais carentes de atenção e assumam compromisso com a promoção de transformação de práticas escolares. Assim os problemas e situações desejados serão apontados pelo próprio grupo, e não apenas pelo diretor da escola ou equipe técnico-pedagógica [...] (LÜCK, 2011, p. 33).

Sendo assim, os profissionais da docência e demais membros da comunidade escolar, quando chamados a participar das decisões e dos possíveis apontamentos, expressando opinião e sugerindo mudanças, estarão sendo valorizados, ao terem o direito de se manifestar, ouvir e de serem ouvidos por todos de sua unidade escolar ou na escola. Essa oportunidade gera o sentimento de “autoria”, “responsabilidade” e valorização nesses profissionais. No Quadro 12, a síntese das respostas às assertivas do bloco III e, no Quadro 13, a pontuação da escala de competências.

Quadro 12 - Dados do bloco III: Facilitar a comunicação e interação e a relação entre os grupos

Bloco III - Facilitar a Comunicação e Interação e a Relação entre os Grupos					
Diretor	1 - Nunca	2 - Raramente	3 - Às vezes	4 - Sempre	Soma dos Pontos
D 1	0 Nunca, 0 Raramente, 3 Às vezes e 15 Sempre				69
D 2	0 Nunca, 0 Raramente, 5 Às vezes e 13 Sempre				67
D 3	0 Nunca, 0 Raramente, 2 Às vezes e 16 Sempre				70
D 4	0 Nunca, 0 Raramente, 1 Às vezes e 17 Sempre				71
D 5	0 Nunca, 0 Raramente, 2 Às vezes e 16 Sempre				70
D 6	0 Nunca, 0 Raramente, 6 Às vezes e 12 Sempre				66
D 7	0 Nunca, 2 Raramente, 6 Às vezes e 10 Sempre				62

Fonte: Elaborado pela autora (Oliveira, 2016).

Quadro 13 - Pontuação da escala de competências

Tabela de Pontuação Escala de Competências				
Blocos de Assertivas	Organização e gestão da escola	Organizar e dinamizar o ensino e a aprendizagem	Facilitar a comunicação e interação e a relação entre os grupos	Total de Pontos
Diretor 1	54	34	69	157
Diretor 2	54	34	67	155
Diretor 3	56	35	70	161
Diretor 4	57	35	71	163
Diretor 5	58	35	70	163
Diretor 6	56	33	66	155
Diretor 7	46	32	62	140

Fonte: Elaborada pela Autora (2016).

Mesmo com tantas “contradições” expressadas nos discursos das diretoras, as respostas da Escala (Quadro 12) são prioritariamente positivas, “Sempre” ou “Às vezes”. “Raramente” ou “Nunca” apareceram poucas vezes nas respostas das diretoras participantes desta pesquisa.

A Escala foi aplicada para verificar como tem sido conduzida a organização, a gestão e a inclusão dos Centros de Educação Infantil de Lages que participaram da pesquisa, de modo a desvendar mesmo que provisoriamente a realidade vivenciada nesses CEIMs. O

Quadro 14 demonstra a soma total dos pontos alcançados pelas Diretoras ao responder as assertivas.

Quadro 14 - Pontuação total Escala de Competências

Blocos de Assertivas	Bloco I Organização e gestão da escola	Bloco II Organizar e dinamizar o ensino e a aprendizagem	Bloco III Facilitar a comunicação e interação e a relação entre os grupos	Total de Pontos
Diretor 1	54	34	69	157
Diretor 2	54	34	67	155
Diretor 3	56	35	70	161
Diretor 4	57	35	71	163
Diretor 5	58	35	70	163
Diretor 6	56	33	66	155
Diretor 7	46	32	62	140

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2016).

Para especificar os resultados obtidos na soma de pontos da Escala de Competências, elaboramos o Quadro 14, que demonstra o total de pontos que cada Diretor obteve em cada Bloco ao responder as assertivas aplicadas nesta pesquisa. Ao final da soma dos resultados de todos os Blocos respondidos, descrevemos o total de pontos que cada Diretor alcançou. Deixamos em evidência na “cor amarela” os resultados que “menos” se aproximaram, na “cor azul” os que ficaram em “meio termo”, na “cor verde” os que “mais se aproximam” do modelo de Gestão democrática, participativa e inclusiva proposto nesta pesquisa, e que o instrumento de pesquisa propôs ao ser elaborado baseado em Booth e Ainscow (2011), sinalizando também a intenção de avaliar o índice de inclusão nas escolas.

Arriscamo-nos a dizer que, após a análise desta “escala de competências” aplicada às sete diretoras dos Centros de Educação Infantil do município de Lages, há crianças em processo de inclusão nesses espaços educacionais. Podemos, no entanto, concluir provisoriamente que existem algumas contradições nas respostas de algumas diretoras. E em alguns momentos, pudemos observar que falta conhecimento não somente quanto à questão das práticas inclusivas quanto sobre as questões legais e determinações normatizadas que fazem parte da própria incumbência inerente à função de diretora ou gestora no processo educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, a educação está diretamente ligada aos avanços e retrocessos que a sociedade pode enfrentar. A modernidade segue com avanços em todas as áreas e precisamos acompanhá-la. Para tanto, a maneira mais adequada para gerar melhores condições sociais, políticas e econômicas em nosso país é participar, por meio da educação, na produção e desenvolvimento de pesquisas que possam contribuir na ampliação de conhecimentos para o aperfeiçoamento da prática dos profissionais em seus campos de atuação. Isso porque, em primeiro lugar, uma pesquisa científica exige do pesquisador uma postura diferenciada, rigorosa e eticamente organizada.

O futuro da sociedade brasileira está na dependência de sua transformação em uma sociedade menos excludente. E nesse processo, a educação, diretamente vinculada à produção econômica e à dinâmica política, terá papel relevante no compromisso de responder aos desafios da alta modernidade (SEVERINO, 2013, Prefácio).

Posso dizer que o adentrar no Mestrado em Educação em 2015, e especificamente no campo da pesquisa científica foi algo inigualável, nunca havia tido acesso a tantas teorias que acrescentam e quebram paradigmas constituídos e solidificados como únicos há tantos anos. Por meio de leituras e pesquisas em relação ao tema abordado, pude ampliar muitos horizontes e aprendi a olhar com outras lentes a realidade do ensino público e especialmente da Educação Infantil.

Esta dissertação, intitulada “A educação inclusiva na Educação Infantil: compromissos e desafios da gestão educacional”, emergiu de experiências vivenciadas pela autora como professora, cujas leituras e pesquisas desencadearam o interesse pelo tema e um olhar para além da sala de aula, propondo-se a compreender os desafios e compromissos dos gestores educacionais sobre o processo de inclusão de crianças de zero até cinco anos com Deficiência Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação nos Centros de Educação Infantil do município de Lages.

A pesquisa, com apoio da literatura sobre sociologia da infância, inclusão e gestão escolar aponta no dia a dia dos gestores educacionais situações desafiadoras. Ao mesmo tempo em que se dedicam a uma prática acolhedora e participativa, para que todas as crianças tenham a oportunidade de conviver e se desenvolver integralmente, se deparam com a falta de investimento da gestão superior e o descaso de muitos profissionais que, de modo silencioso, promovem a exclusão ao invés de incluir.

Por isso, buscamos respostas à questão principal que nortear as discussões estabelecidas nesta dissertação: quais os desafios e compromissos dos gestores educacionais com relação ao processo de inclusão das crianças da Educação Infantil de Lages? Juntamente com este questionamento, articularam-se a sociologia da infância e o processo de inclusão, originando outras questões sobre como os gestores educacionais de educação infantil percebem o processo de inclusão das crianças? E, qual a função da gestão educacional no processo de inclusão?

A partir dessas questões, procuramos colaborar com o entendimento do exercício da gestão educacional no processo de inclusão das crianças dos Centros de Educação Infantil do município de Lages para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, qual seja, o de compreender a gestão educacional do processo de inclusão das crianças dos Centros de Educação Infantil do Município de Lages. Buscamos auxílio para cumprir essa meta por meio dos objetivos específicos, tratando de identificar nos documentos oficiais (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), no Plano Municipal de Educação de Lages (2015) e na Proposta Curricular do Município de Lages (em fase de aprovação) os conceitos de Infância, Inclusão e Gestão Educacional e suas possíveis articulações. No campo empírico, procuramos verificar, junto aos gestores educacionais, quais os desafios e compromissos com o processo de inclusão de crianças nos Centros de Educação Infantil do Município de Lages.

Chegando ao final do texto dissertativo, podemos dizer que os objetivos propostos foram alcançados e, em alguns momentos, nos levaram além dos limites traçados quando surgiram questionamentos, situações, proposições e observações das diretoras pesquisadas que apontaram situações a serem pesquisadas em estudos futuros. As diretoras demonstraram em suas respostas boa vontade em fazer um trabalho de qualidade para todas as crianças, e se esforçam buscando formação inicial, cursos de formação continuada e informações nos veículos de comunicação. Descrevem que precisam de mais apoio do poder público na questão de recursos para compra de materiais para estimular as crianças, banheiros adaptados, professores de apoio mais preparados e formação continuada na área da inclusão - para professores e diretores - com maior frequência, para que estes sujeitos possam subsidiar o processo inclusivo com maior segurança. Em especial, os diretores que estarão à frente do processo, conduzindo-o de forma democrática e participativa. De modo a desmistificar a prática da inclusão, propomos mais cobrança das políticas públicas, no sentido de retornar o apoio do poder público em benefícios à qualidade do atendimento nos Centros de Educação Infantil de Lages, e pelas trocas de experiências.

O processo inclusivo de crianças com deficiência nos CEIM exige mais do que o conhecimento específico da área de formação dos profissionais. São situações fundamentais que dizem respeito à capacidade reflexiva, autonomia e ao discernimento para compreender os entraves e organizar os caminhos para a busca de alternativas a resolvê-los, principalmente quando tratamos da prática educativa voltada à educação inclusiva.

Conforme entendem Kramer e Nunes (2013, p. 35) quanto ao respeito das instituições escolares que recebem as crianças:

As práticas educativas em todos os tipos de instituições, devem respeitar e acolher as crianças em suas diferenças e deficiências, entendendo que são cidadãs de direitos à proteção e à participação social, a experiências culturais nas quais se combinam saberes da experiência, fruto de vivências das crianças, e conhecimentos que integram a natureza, a produção e o patrimônio cultural, na perspectiva da formação humana.

Os Centros de Educação Infantil Municipal de Lages como referência ao atendimento de crianças de zero a cinco anos são os principais articuladores do desenvolvimento das crianças desta etapa da Educação Básica. Os profissionais, professores e diretores, desses CEIM precisam se adequar à demanda diversificada tanto culturalmente quanto de crianças com diversos tipos de deficiência que adentram essas unidades.

De acordo com Lopes (2011, p. 107), “[...] torna-se necessário argumentar que a educação, em seu sentido mais amplo, passa a ser uma condição para que as pessoas possam operar a lógica da inclusão em todas as suas ações”. Isso implica compreender a inclusão como “conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos” que os tornem capazes de “olhar para si e para o outro”, sem considerar as “fronteiras” que “delimitam” o convívio, como o “normal do anormal” e o “incluído do excluído”, visto que, para incluir, não é necessário frisar as diferenças, mas sim reconduzir o olhar para além da “normatização”.

No desenvolvimento da pesquisa e da tessitura desta dissertação tivemos acesso à perspectiva de diversos autores sobre infância, gestão e principalmente educação inclusiva. Sendo assim, nos propomos gerar uma atitude reflexiva aos leitores e a possibilidade de dar continuidade e aprofundar este estudo, de modo a promover na escola e na sociedade um repensar sobre a subjetividade da inclusão. Num sentido mais amplo, no sentido de ser vista não como uma obrigação legal a ser cumprida, mas como uma atitude de reconhecimento de igualdade, distantes de práticas segregadoras e massificadoras.

Por meio deste estudo, acreditamos colaborar com o entendimento da prática da gestão educacional no processo de inclusão das crianças dos Centros de Educação Infantil do município de Lages. Nesse viés, definimos nossos propósitos, esclarecendo dúvidas,

referenciando autores e deixando em aberto possíveis articulações que possam subsidiar os profissionais da gestão infantil como trabalhar com essas crianças, quebrando barreiras atitudinais para lhes permitir o desenvolvimento e usufruto de seus direitos na sociedade.

Com base no aporte teórico que agrega informações imprescindíveis ao desenvolvimento deste trabalho e nos documentos oficiais que dão suporte legal à pesquisa, podemos concluir que este estudo responde aos questionamentos iniciais e sobretudo proporcionou uma sensação de curiosidade, ao longo do trabalho de campo, sobre os dados empíricos coletados nos Centros de Educação Infantil Municipal.

Os resultados da pesquisa apontam para a falta de materiais pedagógicos específicos para estimular as crianças com deficiência, de professores de apoio especializados nos CEIM e que apenas turmas de pré-escola de 4 a 5 anos recebem um professor de apoio para realizar o trabalho de estimulação, troca de fraldas e atividades para as crianças. A formação surge como ponto destaque nos resultados, revelando precariedade nesse quesito quanto à inclusão nos CEIM de Lages.

A experiência desta pesquisa nos permite dizer que obtivemos breve amostra da realidade vivenciada por diretores de CEIM. Há diferenças e contradições nos discursos desses profissionais que trabalham diretamente com o processo de inclusão nas unidades escolares. Evidenciam, portanto, qual o papel da gestão escolar na articulação de sua prática e abordagem do trabalho como responsável pelo bom andamento de todas as atividades, visando a perspectiva inclusiva. Ressaltamos que os dados de modo geral sinalizam o surgimento de um novo emergente, “formação para diretores” e que seja voltada para as práticas de gestão e principalmente da gestão do processo inclusivo na Educação Infantil para o município de Lages.

Consideramos que a temática pesquisada é relevante, por contribuir para a produção de conhecimento científico à luz da legislação e da pesquisa de campo empreendida. Por fim, apontamos que essa análise esclarece a questão foco e pode auxiliar nas mudanças necessárias no contexto da educação inclusiva de Lages.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Ana Lúcia. Gestão da Sala de Aula: o “manejo de classe” com nova roupagem. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Orgs.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 87-99.
- ANDRADE, Izabel Cristina Feijó de; CARON, Lurdes; PEREIRA, Andréia; [et al.] (Orgs.). **Trilhas e travessias da inclusão escolar**. São José: ICEP, 2016. 132p.
- _____; PORTAL, Leda Lísia Franciosi. **A inteireza do ser: uma perspectiva transdisciplinar na autoformação de educadores**. São José: ICEP, 2014. 176p. il., tabs.
- AQUINO, Ligia Maria Leão de. Contribuições da teoria histórico-cultural para uma educação infantil como lugar das crianças e infâncias. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. **Fractal - Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 39-43, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/fractal/v27n1/1984-0292-fractal-27-1-0039.pdf>>. Acesso em: set. 2016.
- ARANHA, Antônia Vitória Soares. Gestão e organização do trabalho escolar: novos tempos e espaços de aprendizagem. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). **Gestão educacional: novos olhares novas abordagens**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 75-86.
- ARROYO, Miguel Gonzales; SILVA, Maurício Roberto da. (Org.) **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota. Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Deficiência Mental. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 121-129.
- BOOTH, Tony; AINSKOW, Mel. **Index de Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. Trad. Mônica Pereira Batista e João Batista Esteves, 3. ed. rev. ampl. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: LaPEADE/UFRJ, 2011. 193p. Disponível em: <<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/documentos/index2012-final%20FOTOS%20BRASIL.pdf>>. Acesso em nov. 2016.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BRANDÃO, Maria Teresa; FERREIRA, Marco. Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais na Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 4, p. 487-502, out./dez., 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n4/v19n4a02.pdf>>. Acesso em: out. 2016.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Emenda Constitucional nº 53. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**. Brasília: Congresso Nacional, 2006. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=EMC&num_ato=00000053&seq_ato=000&vlr_ano=2006&sgl_orgao=NI>. Acesso em: 12 jan. 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/15261/constituicao_federal_35ed.pdf?sequence=9>. Acesso em: nov. 2015.

_____. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: dez. 2016.

_____. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007**. Presidência da República. Brasília: Casa Civil, 2009. (Conforme o procedimento do § 3º do art. 5º da Constituição, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Decreto Legislativo Nº 186, de 09 de julho de 2008).

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1971.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e dá outras providências**. – Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). Atualizada em: 1/12/2014. ISBN 978-85-402-0245-0. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em: jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Presidência da República. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3>>. Acesso em: nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Resolu%C3%A7%C3%A3o-Diretrizes-Curriculares-Nacionais.pdf>>. Acesso em: nov. 2016.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza; MEIRELLES, Melina Chassot Menincasa. Atos de ler a educação especial na educação infantil: reordenações políticas e os serviços educacionais especializados. **Educação e Realidade**, v. 39, n. 3. Porto Alegre. jul./set. 2014. *Versão On-line* ISSN 2175-6236. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria/RS – Brasil Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS – Brasil. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n3/v39n3a07.pdf>>. Acesso em: out. 2016.

CAMPOS, Eri Cristina dos Anjos; CARON, Lurdes. **Formação continuada e permanente de professores do atendimento educacional especializado para práticas pedagógicas inclusivas**. São José, SC: ICEP, 2016. 147p.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004. 176p.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAGAS, Julia Chamusca; PEDROZA, Lúcia Sucupira. Psicologia escolar e gestão democrática: atuação em escolas públicas de Educação Infantil. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 17, n. 1, jan./jun., 2013. p. 35-43. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v17n1/a04v17n1.pdf>>. Acesso em: out. 2016.

CHRISTOVAM, Ana Carolina Camargo; CIA, Fabiana. O Envolvimento Parental na Visão de Pais e Professores de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 4, p. 563-582, out./dez., 2013. Relato de Pesquisa. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n4/v19n4a07.pdf>>. Acesso em: out. 2016.

CORRÊA, Nesdete Mesquita. Indicadores do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). **Reunião Nacional da Anped**, 36, Goiânia-GO, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_3162_texto.pdf>. Acesso em: 21 set. 2015.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao faz de conta das crianças. Educação, Sociedades e Culturas. **Revista Educação, Sociedade e Culturas**, n. 17, p. 113-134, 2002. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

_____. **Sociologia da infância**. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Rosilene Miranda Barroso da; [et al.]. A cultura organizacional nas empresas e nas escolas. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Orgs.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 54-74.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Prefácio. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 9-11.

DALBERIO, Maria Célia Borges. **Neoliberalismo: políticas educacionais e gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009.

DE VITTA, Fabiana Cristina Frigieri; DE VITTA, Alberto; MONTEIRO, Alexandra S. R. Percepção de professores de Educação Infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. Relato de Pesquisa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, dez., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v16n3/v16n3a07.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2015.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691.pdf>>. Acesso em: jan. 2017.

DEMARTINI, Patricia. **Contribuições da sociologia da infância:** focando o olhar. Programa de Pós-Graduação em Educação. Seminário Especial (sociologia da infância), Universidade Federal de Santa Catarina, **Zero a Seis**, v. 4, n. 6, p.1-10, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/download/10319/9585>>. Acesso em: ago. 2016.

DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 244. out./dez. 2015. *Versão On-line* ISSN 2176-6681 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v96n244/2176-6681-rbeped-96-244-00635.pdf>>. Acesso em: set. 2016.

DIEZ, Carmem Lúcia Fornari; HORN, Geraldo Balduino. **Orientações para elaboração de projetos e monografias**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Progestão:** como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?, módulo II. Luiz Fernandes Dourado, Marisa Ribeiro Teixeira Duarte; coord. ger. Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/index.php/documentos/plano-de-gestao-escolar-409/processo-2016/progestao-modulos-atividades/4368-modulo-ii-como-promover-articular-e-envolver-a-acao-das-pessoas-no-processo-de-gestao-escolar/file>>. Acesso em: fev. 2017.

DUEK, Viviane Preichardt. **Ser professor na escola inclusiva:** questões e reflexões. Curitiba PR: CRV, 2013.

FABRIS, A produção do aluno nos pareceres descritivos: mecanismos de normalização em ação. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **Inclusão escolar:** caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Alunos com Deficiência e seu Direito à Educação: Trata-se de uma Educação especial. In. MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Vozes. Petrópolis, RJ, 2013. p.17-27.

FERREIRA, Káren Aparecida Barbosa. A gestão da educação infantil: estratégias x direito da criança. **Reunião anual ANPED/GT 7**, 37, Florianópolis SC: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/poster-gt07-3583.pdf>>. Acesso em: jun. 2016.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

_____. Gestão democrática na formação do profissional da educação: a imprescindibilidade de uma concepção. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto et al. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação:** polêmicas, fundamentos e análises. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2011. 192 p. p.153-171.

FLÔRES, Vanessa Medianeira da Silva; TOMAZZETTI, Cleonice Maria. A Gestão na Educação Infantil: concepções e práticas. **Reunião Nacional ANPED SUL**, 9, Caxias do Sul: Editora da UCS, 2012, v. 01, p. 01-15. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_e_Infancia/Trabalho/07_48_41_2689-6717-1-PB.pdf>. Acesso em: nov. 2016.

FONSECA, Sérgio César da; ALMEIDA, Elmir de. A Legião Brasileira de Assistência em São Paulo e a interiorização de políticas para a infância. USP, Brasil. **História e Educação** (Online), Porto Alegre, v. 20, n. 49, p. 123-141, mai./ ago., 2016. ISSN 2236-3459. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/heduc/v20n49/2236-3459-heduc-20-49-00123.pdf>>. Acesso em: set. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Soraya Napoleão. Formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo processo. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_metodos_de_pesquisa.pdf>. Acesso em: jun. 2016.

HATTGE, Domênica. Empresariamento da educação e autonomia escolar: estratégias de governamento na escola inclusiva. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Domênica (Org.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 131-147.

HOFFMANN, Sabrini; ANDRADE, Izabel Cristina Feijó de. A construção da narrativa e da brincadeira simbólica de crianças cegas congênitas. In: ANDRADE, Izabel Cristina Feijó de; CARON, Lurdes; PEREIRA, Andréia (Orgs.). **Trilhas e travessias da inclusão escolar**. São José: ICEP, 2016.

INCLUSÃO. **Revista da Educação Especial**. Secretaria da Educação Especial, ed. esp., jul. 2006. ISSN 1808-8899. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao2.pdf>>. Acesso em: dez. 2017.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda. Educação infantil e expansão da escolaridade obrigatória: questões para a política, formação e a pesquisa. In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Org.). **Educação infantil**: formação e responsabilidade. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 31-47.

_____; TOLEDO, Leonor Pio Borges de; BARROS, Camila. Gestão da educação infantil nas políticas municipais. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 56, jan./mar., 2014. Apoio CNPq e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a02.pdf>>. Acesso em: out. 2016.

KUHLMANN Jr, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 14, p. 1-15, mai./ago., 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>>. Acesso em: fev. 2017.

LAGES. Lei nº 4.114 de 23 de junho de 2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências**. DOU 23.06.2015. Disponível em <<https://leismunicipais.com.br/a/sc/l/lages/lei-ordinaria/2015/411/4114/lei-ordinaria-n-4114-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: nov. 2015.

LOPES, Maura Corcini. FABRIS, Eli Henn (Org.) **Inclusão e educação**. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. (Coleção Temas & Educação).

_____. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Domênica (Org.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 107-130.

LOPEZ, Graziela Maria Beretta. **As políticas de educação inclusiva para a educação infantil no Brasil**: anos 2000. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). – Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/93725>>. Acesso em: jul. 2016.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Série Cadernos de Gestão).

MACHADO, Rosângela. Educação Inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 69-75.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: _____ (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 29-41.

_____. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 59-67.

_____. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? 3. ed. São Paulo: Sumus, 2015. (Coleção Novas Arquiteturas Pedagógicas). Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/eventos/2015/03/10/maria-teresa-egler-mantoan-lanca-livro-sobre-inclusao-escolar>>. Acesso em: ago. 2016.

MARCOLINO, Suzana; BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; MELLO, Suely Amaral. A teoria do jogo de Elkonin e a educação infantil. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 97-104, jan./abr., 2014. Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” Marília, SP. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n1/v18n1a10.pdf>>. Acesso em: set. 2016.

MAROTZ, Lynn R.; LAWSON, Amy. O gestor motivador. In: _____. (Orgs.). **Gestão e motivação em educação infantil**. Trad. rev. Técnica Denise D’Aurea Tardeli. São Paulo: Cengage Learning, 2012. p. 47-65.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil História e Políticas Públicas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2014. 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 em: abr. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Referencial Curricular Nacional para a Formação de Professores**. Brasília: MEC, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2010. 36p.; il.. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: nov. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: Jan. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 216p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: dez. 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Ver. Tec. Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000. Disponível em: <<http://www.teoriadacomplexidade.com.br/textos/textosdiversos/SeteSaberes-EdgarMorin.pdf>>. Acesso em: ago. 2016.

NEVES, Simone Aparecida; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Representações da infância em memórias e autobiografias – Minas Gerais (1900-1960). Universidade Federal de Minas Gerais UFMG, Brasil. **História e Educação**, v. 20, n. 48, p.259-280, abr., 2016. ISSN 2236-3459.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____; SOUZA, Maria Inês Salgado de; BAHIA, Maria Giselle Marques. Projeto político-pedagógico: da construção à implementação. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 40-53.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PELANDRÉ, Nilcéia Lemos. **Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 nos depois**. 3 ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2009. 218 p.

PEREIRA, Jorgiana Ricardo. A Coordenação Pedagógica na Educação Infantil: o que dizem a coordenadora e as professoras? **Reunião Anual ANPED/GT 7**, 37, Florianópolis SC: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-3622.pdf>>. Acesso em: jun. 2016.

RODRIGUES, Daniela Gureski; SAHEB, Daniele. A concepção dos professores e educadores de educação infantil sobre o saber de Morin: ensinar a condição humana. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 242, jan./abr., 2015. *Versão On-line*. ISSN 2176-6681. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v96n242/2176-6681-rbeped-96-242-00180.pdf>>. Acesso em: set. 2016.

ROSS, Ana Paula. Sobre a (in)governabilidade da diferença. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Domênica (Org.). **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.13-31.

ROVER, Ardinete; PEREIRA, Débora Diersmann Silva. **Diretrizes para elaboração de trabalhos científicos**. Joaçaba: Editora UNOESC, 2016. 140 p. (Metodologia do trabalho científico; Caderno 1).

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 2013.

SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa do Estado. **Projeto de Lei de nº 0207.3/2013, de 23 de junho de 2013. Dispõe sobre a presença do segundo professor nas salas de aula de ensino básico regular das escolas públicas do Estado de Santa Catarina e dá outras providências**. Projeto de Lei proposto pela Deputada Luciana Carminatti. 2013. Florianópolis: Assembleia Legislativa. Disponível em: <http://www.alesc.sc.gov.br/expediente/2013/PL__0207_3_2013_Original.pdf>. Acesso em: fev. 2017.

_____. Secretaria Estadual de Educação (SED). Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015. **Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024** e estabelece outras providências. SED. Florianópolis, SC, 2015. Disponível em: <http://www.portaldoservidor.sc.gov.br/ckfinder/userfiles/arquivos/Legislacao%20Correlata/Leis%20Ordinarias/2015_LEI_ORDINARIA_N_16_794_DE_14_DE_DEZEMBRO_DE_2015.pdf>. Acesso em: fev. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Do pós moderno ao pós colonial. Para além de um e de outro. In: **Actas do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Conferência de abertura. Coimbra, Portugal, setembro de 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2017.

SANTOS, Sandro Vinícius Sales dos. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil. **Pro-Posições**, v. 26, n. 2 (77), p. 223-239, mai./ago. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n2/0103-7307-pp-26-02-0223.pdf>>. Acesso em: set. 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. Instituto Estudos da Criança. Universidade do Minho. Artigo. Projeto As Marcas dos Tempos: a interculturalidade nas culturas da infância. Projeto POCTI/CED/49186/2002. Financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Disponível em: <http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf>. Acesso em: fev. 2017.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 25-49.

_____. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997. Disponível em: <<https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>>. Acesso em: ago. 2016.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Edições Asa, Portugal, 2004. p. 09-34.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARTORETTO, M. L. Inclusão: da concepção à ação. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 77-88.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1. n. 1, p. 1-15, 2009. ISSN: 2175-3423. Disponível em <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>>. Acesso em: jan. 2017.

SEKKEL, Marie Claire; MATOS, Larissa Prado. Educação inclusiva: formação de atitudes na educação infantil. Instituto de Psicologia. São Paulo, SP. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 87-96, jan./abr., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n1/v18n1a09.pdf>>. Acesso em: out. 2016.

_____; ZANELATTO, Raquel; BRANDÃO, Suely de Barros. Uma questão para a educação inclusiva: expor-se ou resguardar-se? Universidade de São Paulo. **Psicologia, Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 296-307, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30n2/v30n2a06.pdf>>. Acesso em: out. 2016.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** (livro eletrônico). São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=YvXDAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=severino+trabalhos+cient%C3%ADficos&ots=JvZo32gRgt&sig=pGzXS1zAvO0J2THUMaWHF7P4jjE#v=onepage&q=severino%20trabalhos%20cient%C3%ADficos&f=false>>. Acesso em: fev 2017.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades**. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época. v. 85).

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. Trad. Neide Luzia Rezende. **Cadernos de Pesquisa**. [online], n. 112, p. 7-31, mar. 2001. Disponível em: <<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/25374-25376-1-PB.pdf>>. Acesso em: dez. 2016.

SOUSA, José Edimar de. O homem na docência com crianças pequenas: o olhar das crianças de um Centro de Educação Infantil. Artigo.UFC/CNPq. **Reunião ANPED, 37**, UFSC, Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt07-4232.pdf>> Acesso em: jan. 2017.

SOUZA, Andrea Colla de; FERNANDES, Sonia Regina de Souza. **Trajatória do atendimento à infância em Lages/SC: um exame entre as décadas de 1970 a 1990**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade do Planalto Catarinense, Lages SC, 2008.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural**. 2007. 154f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista - UNESP - Campus de Marília, 2007.

TEOLÓGICA, Suma. **Doutrina católica: pecado original**. Disponível em: <<https://sumateologica.wordpress.com/2011/05/11/doutrina-catolica-o-pecado-original-i/>>. Acesso em: ago. 2016.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org). **Projeto político-pedagógico da escola**. Uma construção possível. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1996. Disponível em: <<http://pep.ifsp.edu.br/wp-content/uploads/2015/01/PPP-uma-constru%C3%A7%C3%A3o-coletiva.pdf>> Acesso em: fev. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociologia**. Campinas, v. 28, n. 100, esp., p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>>. Acesso em: ago.2016.

APÊNDICES

Apêndice A: Questionário aos Diretores

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

Sra. Diretora, você é convidada a participar da pesquisa proposta pelo título, “A Educação Inclusiva na Educação Infantil: compromissos e desafios da gestão educacional”, organizada pela Mestranda Elaine Ribeiro de Oliveira. Esta ficha ficará com a pesquisadora e seu nome será mantido em sigilo. Não será revelado em momento algum, nem durante a transcrição dos dados e/ou apresentação da pesquisa e nem depois da pesquisa.

Desde já agradecemos pela sua participação e colaboração.

Etapa 1

Identificação do Perfil Profissional

1. Nome: _____ Sexo: _____

2. Em que faixa etária se encaixa? < 25 25 a 35 36 a 45 46 a 55 > 55

3. Há quanto tempo exerce a sua função de diretor (a) no Centro de Educação Infantil?

menos de 1 ano 2 à 4 anos 5 anos ou mais

4. Nível de Instrução:

Magistério.

Graduação. Em que área(s)? _____

Especialização. Em que área(s)? _____

Mestrado. Em que área(s)? _____

Doutorado. Em que área? _____

5. Há quantos anos se encontra formada(o) na graduação?

1 a 5 anos 5 a 8 anos 8 a 11 anos 11 a 14 anos outros

6. Após sua formação inicial você buscou aperfeiçoamento? sim não

Quais? _____

7. Enquanto gestora do Centro de Educação Infantil do Município de Lages, participa de formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação para subsidiar um trabalho voltado à perspectiva Inclusiva tanto no interior do CEIM, quanto para com os pais e comunidade?

8. Dê sua sugestão, sobre o que poderia ser feito pela Secretaria de Educação do Município de Lages ou pelo Poder Público, para contribuir ainda mais com o Processo de Inclusão de crianças com deficiência aconteça com maior ênfase em prol dos direitos de todas as crianças dos CEIMs do município de Lages?

9. Como você percebe o trabalho dos profissionais do Programa de Atenção Psicossocial – PAPS e das salas de Atendimento Educacional Especializado - AEE, as crianças com deficiência participam regularmente do PAPS ou das salas de AEE? Existe uma relação de compartilhamento de informações entre esses segmentos, a direção do CEIM e os professores diretamente envolvidos com as crianças em processo de inclusão?

10. Cite quais os desafios são enfrentados pelo Diretor enquanto gestor do processo de inclusão no CEIM de sua atuação?

Etapa 2

De acordo com o enunciado abaixo, escreva um texto livre a respeito dos temas abordados.

O projeto pedagógico de uma escola inclusiva começa pela reflexão. Diferentemente do que muitos possam pensar, inclusão é mais do que ter rampas e banheiros adaptados. A gestão educacional da escola inclusiva deve discutir com seus professores e profissionais envolvidos todas as demandas oriundas da inclusão. As práticas pedagógicas também precisam ser revistas e transformadas, diversificando seu programa. Os alunos precisam de liberdade para aprender de acordo com as suas condições. E, isso vale para os estudantes com deficiência ou não. O que esse trecho significa para você como gestora do Centro de Educação Infantil Municipal no processo de inclusão?

Apêndice B: “Escala de Competências da Gestão”**“Escala de Competências da Gestão”**

Projeto “A Educação Inclusiva na Educação Infantil: compromissos e desafios da gestão educacional.”

Avaliação feita pela pesquisadora Elaine Ribeiro de Oliveira

Profissional Avaliado

Data ___/___/_____.

Em uma escala de 1 a 4, escolha a resposta que melhor se encaixa no seu perfil profissional e de sua escola.

1	Nunca
2	Raramente
3	Às vezes
4	Sempre

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA

1. A escola apresenta políticas de inclusão.	1	2	3	4
2. A escola está aberta a todos os alunos de sua comunidade.	1	2	3	4
3. A gestão conhece e aproveita dos recursos da comunidade para o apoio à inclusão.	1	2	3	4
4. A gestão encoraja e se implica em projetos, programas ou ações que favoreçam o trabalho docente com base na cooperação e no respeito mútuo entre os professores.	1	2	3	4
5. A escola desenvolve ações concretas para que suas instalações sejam acessíveis para todos.	1	2	3	4
6. A gestão está baseada na participação dos vários setores da comunidade escolar no processo de tomada de decisões.	1	2	3	4
7. A escola se mobiliza em busca de recursos adicionais para apoiar a aprendizagem e a participação de todos os alunos.	1	2	3	4
8. Existem ajudas para acolher e apoiar qualquer profissional novo que chega a escola.	1	2	3	4
9. A direção da escola promove ações e programas de formação profissional dos professores para que eles adotem a diversidade como um princípio pedagógico.	1	2	3	4
10. A direção da escola implica a todos na definição de prioridades financeiras.	1	2	3	4
11. A direção da escola implica a todos nas ações do projeto político pedagógico da escola.	1	2	3	4
12. Os professores substitutos e temporários são envolvidos ativamente na vida da escola.	1	2	3	4
13. A direção da escola aproveita plenamente as experiências e capacidades	1	2	3	4

específicas do pessoal da escola.				
14. A direção da escola organiza os grupos de aprendizagem de forma que todos os alunos se sintam valorizados.	1	2	3	4
15. Os recursos da escola são distribuídos de forma a apoiar a inclusão.	1	2	3	4

Organizar e dinamizar o ensino e a aprendizagem	1	2	3	4
1. A direção mostra altas expectativas e motivação à aprendizagem de todos os alunos.	1	2	3	4
2. A direção da escola promove atividades de planejamentos voltadas para responderem à diversidade existente entre os alunos.	1	2	3	4
3. A direção da escola incentiva práticas de avaliação e de apoio pedagógico, integradas dentro de uma política geral da escola sobre inclusão.	1	2	3	4
4. A direção da escola direciona práticas de avaliação para o desenvolvimento da aprendizagem, respeitando as diferenças entre os alunos.	1	2	3	4
5. A direção da escola desenvolve ações e projetos voltados para a melhoria da aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.	1	2	3	4
6. A direção da escola desenvolve ações que demonstram que a diversidade é considerada como um princípio pedagógico importante para o processo de ensino e de aprendizagem.	1	2	3	4
7. A direção da escola e os professores incentivam a cooperação ao invés da competição entre os alunos.	1	2	3	4
8. A direção da escola incentiva o desenvolvimento de atividades voltadas ao ensino diferenciado.	1	2	3	4
9. A direção da escola promove ações para que os profissionais de apoio se preocupem com a aprendizagem e a participação de todos os alunos.	1	2	3	4

Facilitar a comunicação e interação e a relação entre os grupos	1	2	3	4
1. A direção da escola valoriza de igual maneira todos os alunos e alunas da escola.	1	2	3	4
2. A direção da escola se preocupa com estratégias de ações de acolhida e adaptação quando o aluno chega pela primeira vez na escola.	1	2	3	4
3. A direção da escola incentiva a interação e a disciplina na sala de aula baseada no respeito as diferenças individuais.	1	2	3	4
4. A direção da escola favorece e incentiva a melhoria da cooperação e do respeito mútuo entre os professores, atendendo-os em suas particularidades.	1	2	3	4
5. A direção da escola incentiva os professores a discutirem e planejarem as atividades em colaboração com os demais colegas.	1	2	3	4
6. A direção da escola favorece oportunidades para que todos os professores da escola compartilhem seu conhecimento e experiência, integrando os saberes.	1	2	3	4
7. A escola proporciona ao novo profissional a informação básica que ele necessita sobre a escola.	1	2	3	4

8. A direção da escola incentiva o envolvimento coletivo dos pais nas reuniões, conselhos, comissões, etc. de forma que eles possam opinar e contribuir coletivamente nas decisões.	1	2	3	4
9. A direção da escola promove a relação entre os profissionais da escola e as famílias dos alunos.	1	2	3	4
10. A direção da escola incentiva aos profissionais da escola e os membros do conselho escolar trabalham e tomam decisões conjuntamente.	1	2	3	4
11. A direção da escola faz com que os profissionais da escola, os membros do conselho escolar, os alunos e suas famílias compartilham de uma filosofia de inclusão.	1	2	3	4
12. A direção da escola intervém para diminuir as práticas discriminatórias e preconceituosas dentro da instituição.	1	2	3	4
13. A direção da escola deixa claro e acessível para todos, nos documentos e nos folhetos informativos, que a escola adota uma filosofia inclusiva.	1	2	3	4
14. A direção da escola se preocupa que os profissionais sejam informados quando alguém necessita de ajuda na escola.	1	2	3	4
15. A gestão abre canais de escuta e/ou pesquisa sobre a opinião dos profissionais da escola em relação ao seu funcionamento.	1	2	3	4
16. A gestão estabelece uma comunicação direta e frequente para conseguir maior interação entre os setores.	1	2	3	4
17. A gestão favorece a socialização entre os diferentes grupos da escola.	1	2	3	4
18. A direção da escola incentiva a participação e o envolvimento dos pais em relação ao ensino e a aprendizagem de seus filhos, especialmente aqueles que apresentam dificuldades.	1	2	3	4

Com base em Booth e Ainscow (2011).

Apêndice C – Quadro de Análise de Dados

QUADRO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS								
QUESTÕES	Diretor 1	Diretor 2	Diretor 3	Diretor 4	Diretor 5	Diretor 6	Diretor 7	ANÁLISE DOS DADOS
Etapa 1								
Questão 1	1- Nome Sexo:							
Respostas	D1 -CEIM 1 – Fem.	D2 - CEIM 2 – Fem.	D3 CEIM 3 – Fem.	D4 CEIM 4 – Fem.	D5 CEIM 5 – Fem.	D6 CEIM 6 – Fem.	D7 CEIM 7 – Fem.	Todos os participantes da pesquisa são do sexo Feminino.
Questão 2	Diretor 1	Diretor 2	Diretor 3	Diretor 4	Diretor 5	Diretor 6	Diretor 7	ANÁLISE
2- Em que faixa etária se encaixa?								
<input type="checkbox"/> < 25 <input type="checkbox"/> 25 a 35 <input type="checkbox"/> 36 a 45 <input type="checkbox"/> 46 a 55 <input type="checkbox"/> > 55								
Respostas	(X) 46 a 55	(X) 36 a 45	(X) 36 a 45	(X) 36 a 45	(X) 46 a 55	(X) 46 a 55	(X) > 55	A faixa etária dos sete participantes se divide em três na faixa entre 36 e 45, três entre 46 e 55 anos e apenas uma com idade superior à 55 anos. O fato demonstra a escolha por profissionais mais experientes com idade média entre 36 e 55 anos e apenas uma acima de 55 anos. Isso pode demonstrar que se deposita maior importância na maturidade do profissional para assumir a direção de um Centro de Educação Infantil em Lages.
Questão 3	Diretor 1	Diretor 2	Diretor 3	Diretor 4	Diretor 5	Diretor 6	Diretor 7	ANÁLISE
3- Há quanto tempo exerce a sua função de diretor (a) no Centro de Educação Infantil?								
<input type="checkbox"/> menos de 1 ano <input type="checkbox"/> 2 à 4 anos <input type="checkbox"/> 5 anos ou mais								
Respostas	(X) menos de 1 ano	(X) menos de 1 ano	(X) menos de 1 ano	(X) 5 anos ou mais	(X) menos de 1 ano	(X) 2 à 4 anos	(X) 2 à 4 anos	Dos sete participantes, temos quatro com menos de um ano em exercício da função de Diretora do Centro de Educação Infantil, dois estão na média de dois à quatro anos e um com cinco anos ou mais exercendo a função. Dessas profissionais podemos observar que, em sua maioria embora

QUADRO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS								
QUESTÕES	Diretor 1	Diretor 2	Diretor 3	Diretor 4	Diretor 5	Diretor 6	Diretor 7	ANÁLISE DOS DADOS
								tenham tempo maior atuando como professoras, ainda precisam avançar na questão de experiência na gestão. O que se torna um novo desafio.
Questão 4	Diretor 1	Diretor 2	Diretor 3	Diretor 4	Diretor 5	Diretor 6	Diretor 7	ANÁLISE
4- Nível de Instrução: <input type="checkbox"/> Magistério. <input type="checkbox"/> Graduação. Em que área(s)? <input type="checkbox"/> Especialização. Em que área(s)? <input type="checkbox"/> Mestrado. Em que área(s)? <input type="checkbox"/> Doutorado. Em que área?								
Respostas	(X) Magistério. (X) Graduação. Pedagogia (X) Especialização. Psicopedagogia Clínica e Institucional	(X) Magistério. (X) Graduação. Ciências Sociais e Pedagogia (X)Especialização Psicopedagogia	(X) Graduação. Pedagogia (X)Especialização Psicologia e saúde	(X) Magistério. (X) Graduação. Pedagogia	(X)Graduação Ciências Sociais (X)Especialização Alfabetização e Pré-escolar	(X) Magistério. (X) Graduação. Pedagogia (X)Especialização Psicopedagogia	(X) Graduação. Pedagogia (X)Especialização Psicopedagogia	Dentre os participantes temos seis graduados em Pedagogia destes, quatro cursaram Magistério, sendo que, uma delas possui graduação também em Ciências Sociais e Pedagogia e outra graduada somente em Ciências Sociais. Em nível de especialização temos quatro em Psicopedagogia, uma em Psicologia e Saúde e uma em Alfabetização e Pré-escolar. Nenhuma participante cursou mestrado ou Doutorado em Educação.
Questão 5	Diretor 1	Diretor 2	Diretor 3	Diretor 4	Diretor 5	Diretor 6	Diretor 7	ANÁLISE
5- Há quantos anos se encontra formada(o) na graduação? <input type="checkbox"/> 1 a 5 anos <input type="checkbox"/> 5 a 8 anos <input type="checkbox"/> 8 a 11 anos <input type="checkbox"/> 11 a 14 anos <input type="checkbox"/> outros								
Respostas	(X) 11 a 14 anos	(X) outros	(X) 11 a 14 anos	(X) 1 a 5 anos	(X) outros	(X) outros	(X) 11 a 14 anos	Em relação ao tempo de formado na graduação, três tem entre 11 e 14 anos, duas acima de 14 anos e uma de um à cinco anos. Voltando à ideia de experiência ou maturidade, podemos observar que em sua maioria tem um tempo superior a 11 ou até a 14 anos de formação na graduação.
Questão 6	Diretor 1	Diretor 2	Diretor 3	Diretor 4	Diretor 5	Diretor 6	Diretor 7	ANÁLISE

QUADRO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS								
QUESTÕES	Diretor 1	Diretor 2	Diretor 3	Diretor 4	Diretor 5	Diretor 6	Diretor 7	ANÁLISE DOS DADOS
6- Após sua formação inicial você buscou aperfeiçoamento?								
() sim () não Quais?								
Respostas	(X) sim Formação Continuada.	(X) sim Nova formação em Pedagogia e Pós- graduação	(X)sim Especialização	(X) sim Sempre fiz cursos de aperfeiçoamento proporcionado pela Secretaria de Educação de Lages.	(X) sim Cursos de formação.	(X) sim Pós-graduação, Cursos de Libras, Congressos da Educação, formação continuada.	(X) sim Aperfeiçoamento continuado SEML (Secretaria Municipal de Educação) sic e Congressos.	Nesta questão se pode observar que todas as participantes buscaram algum tipo de complemento após sua formação inicial. Formação continuada, especialização, cursos diversos e congressos.
Questão 7	Diretor 1	Diretor 2	Diretor 3	Diretor 4	Diretor 5	Diretor 6	Diretor 7	ANÁLISE
7- Enquanto gestora do Centro de Educação Infantil do Município de Lages, participa de algum tipo de formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação para subsidiar um trabalho voltado à perspectiva Inclusiva tanto no interior do CEIM, quanto para com os pais e comunidade?								
Respostas	Somente reuniões de gestoras.	Não. Específica em inclusão não. Apenas cursos de gestão e de aprendizagem.	Não. A formação é somente para o segundo professor.	Não, mas enquanto gestora procuro pesquisar sobre o assunto e tento esclarecer minhas dúvidas quando necessário, com a Secretaria de Educação, internet ou livros.	Sim, a secretaria oferece formação em várias áreas e sempre participamos.	Curso de Libras, Gestão Escolar.	Sim, a especialista e formadora da secretaria nos dá esse suporte.	Quando indagadas sobre cursos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação Municipal de Lages voltados à perspectiva inclusiva, houve algumas contradições entre os discursos das sete participantes, quatro delas D1, D2, D3 e D4 disseram que não recebem formação para dar suporte à inclusão nas escolas. E três D5, D6 e D7 disseram que sim, recebem suporte da especialista, ou buscam sanar suas dúvidas em livros, internet ou com os profissionais da secretaria de educação. Uma delas D5 diz que tem formação em várias áreas e outra D6 relata ter participado de um curso de libras e gestão escolar.
Questão 8	Diretor 1	Diretor 2	Diretor 3	Diretor 4	Diretor 5	Diretor 6	Diretor 7	ANÁLISE
8- Dê sua sugestão, sobre o que poderia ser feito pela Secretaria de Educação do Município de Lages ou pelo Poder Público, para contribuir ainda mais com o Processo de Inclusão de crianças com deficiência aconteça com maior ênfase em prol dos direitos de todas as crianças dos CEIMs do município de Lages?								
Respostas	A Secretaria de Educação do	A secretaria nos dá bastante apoio para	Seria importante uma formação	Além dos cursos de	Profissionais especializado na	Dar continuidade aos projetos já	As crianças são atendidas pelo	Como sugestão sobre o que poderia ser feito ela Secretaria de

QUADRO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS								
QUESTÕES	Diretor 1	Diretor 2	Diretor 3	Diretor 4	Diretor 5	Diretor 6	Diretor 7	ANÁLISE DOS DADOS
	Município já apoia os direitos das crianças, com o profissional adequado a cada deficiência. O que poderia ser feito é aumentar as vagas para mais atendimentos.	contribuir com o processo de inclusão do município. O que poderia sugerir, seria uma reunião individual ao início do ano com a professora de apoio à inclusão com o setor responsável da secretaria de educação para trocar ideias e repassar o histórico da criança que está em atendimento, no qual o setor de apoio dar sugestões de como trabalhar de acordo, pois sei que a criança tem sua especificidade individual.	para a equipe administrativa e para os professores que estão atuando em sala, visto que hoje, a formação é somente para o segundo professor do estudante com necessidade especial (deficiência) sic.	aperfeiçoamento, o apoio dos órgãos públicos são de suma importância.	área para atender melhor a criança. Há diversas deficiências, fica difícil o conhecimento total.	existentes, agilizar os trâmites desses projetos; Contratar pessoal especializado para desenvolvê-lo e poder atender um número maior de crianças.	poder público, o que deve ser repensado são os profissionais que são contratados como segundo professor para realizarem esse trabalho, que por contenção de custos não precisam ser habilitados.	Educação ou pelo Poder Público para contribuir ainda mais com a inclusão das crianças com deficiência nos CEIMs de Lages, surgiram as seguintes sugestões: D1 relata que o “município já apoia os direitos das crianças”, porém aponta a necessidade de aumentar as vagas para os atendimentos. D2 reunião para troca de experiências entre os profissionais, D3 “formação para a equipe administrativa”, D4 reforça a importância dos cursos de aperfeiçoamento e do apoio do poder público nesse processo. D5, D6 e D7 sugerem repensar a contratação de profissionais habilitados e especializados como professor de apoio para atender as crianças com qualidade e em maior número.
Questão 9	Diretor 1	Diretor 2	Diretor 3	Diretor 4	Diretor 5	Diretor 6	Diretor 7	ANÁLISE
9- Como você percebe o trabalho dos profissionais do Programa de Atenção Psicossocial - PAPS e das salas de Atendimento Educacional Especializado - AEE, as crianças com deficiência participam regularmente do PAPS ou das salas de AEE? Existe uma relação de compartilhamento de informações entre esses segmentos, a direção do CEIM e professores diretamente envolvidos com as crianças em processo de inclusão?								
Respostas	O trabalho é realizado com responsabilidade, profissionalismo e competência. Existe pouco compartilhamento das informações e do diagnóstico das crianças com a escola, temos que ir atrás para saber.	O trabalho do PAPS é de grande ajuda e muito bom. O que falta é mais fonoaudióloga. O repasse específico de cada criança do diagnóstico fica a desejar.	Não temos sala de AEE, e quanto ao atendimento do (PAPS, CAPSI e CRAS...), faltam profissionais para atender a grande demanda do nosso município. Em alguns casos o estudante é atendido por um profissional mas falta atendimento específico para a sequência do	Percebe-se que há sim um compartilhamento, pois sempre que a professora percebe alguma mudança de comportamento ou algo que os pais percebem, nós enquanto gestoras procuramos o atendimento do PAPS e também a responsável pelo	Ótimo trabalho realizado pelos profissionais. Falta às vezes comprometimento de alguns pais.	Nós gestores preenchemos um formulário de encaminhamento do aluno ao PAPS, em contrapartida recebemos informações sobre os encaminhamentos propostos. Existe sim um compartilhamento de informações. Percebemos que	O único problema do PAPS é a demora para agendar as consultas, depois de encaminhado os atendimentos são bons, e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), foi muito bem atendido pela especialista que acompanha o aluno.	Nesta questão sobre o trabalho oferecido pelos profissionais do PAPS e das salas de AEE e o compartilhamento de informações entre as escolas e esses segmentos, obtivemos as seguintes informações: Todos os diretores classificam o trabalho dos profissionais do PAPS e salas de AEE como positivo para atender as crianças dos CEIMs. Porém, D1 diz que existe pouco compartilhamento das informações, D2 relata que falta fonoaudióloga e o repasse fica a desejar, D3 acredita que o repasse

QUADRO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS								
QUESTÕES	Diretor 1	Diretor 2	Diretor 3	Diretor 4	Diretor 5	Diretor 6	Diretor 7	ANÁLISE DOS DADOS
			diagnóstico. Em relação ao compartilhamento de informações entre os segmentos escola/programas existe, mas poderia ser mais detalhado.	AEE que vem a escola duas vezes ao mês e nos passa qual o progresso da criança.		quando há um engajamento da família no processo, levando religiosamente a criança, é notório o seu desenvolvimento.		das informações poderia ser melhor detalhado, D4 e D6 se mostram contentes com todo o processo, D5 “Falta às vezes comprometimento de alguns pais” e D7 aponta que “O único problema do PAPS é a demora para agendar as consultas”, mas depois o atendimento é bom.
Questão 10	Diretor 1	Diretor 2	Diretor 3	Diretor 4	Diretor 5	Diretor 6	Diretor 7	ANÁLISE
10- Cite quais os desafios são enfrentados pelo Diretor enquanto gestor do processo de inclusão no CEIM de sua atuação?								
Respostas	Adequação dos ambientes exemplo: rampas, banheiros... Aceitação dos pais de alunos sem deficiência para o convívio.	Não temos professor de apoio para crianças que estudam de Berçário I à Maternal II (0 à 4 anos). A estagiária auxiliar da sala que fica também responsável em ajudar a atender essas crianças, não tendo conhecimento específico na área da inclusão. Espaço físico não adequado...	São muitos os desafios. Falta de formação para os profissionais envolvidos, falta de materiais, falta de estrutura física, falta de profissionais...	Os desafios ainda são muitos perante a própria sociedade e os colegas de sala de aula, mas já estamos evoluindo (enquanto) quanto (sic) a inclusão. Acho que todos os CEIMs deveriam ter este atendimento, pois é muito importante este olhar mas ainda temos que nos conscientizar de que temos que evoluir muito, principalmente a atenção dos órgãos públicos.	-Material pedagógico; -Espaço físico.	- Estrutura física; - Formação do profissional com especialização em inclusão; - Aceitação dos familiares.	O maior desafio é a falta de informação, de conhecimento e interesse de quem atende a criança.	Quando indagados sobre “quais os desafios e compromissos do Diretor enquanto gestor do processo de inclusão” obtivemos as seguintes respostas: D1, D2, D3, D5 e D6, consideram a adequação do espaço físico um dos desafios para a gestão no processo de inclusão. D2, D3, D6 e D7 atribuem uma das dificuldades a formação ou conhecimento específico dos envolvidos na área de inclusão. D1 e D6 apontam a falta de aceitação da família como desafio.
Etapa 2 Questão 11	11- Produção de Texto Livre. 1. De acordo com o enunciado abaixo, escreva um texto livre a respeito dos temas abordados.							

QUADRO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS								
QUESTÕES	Diretor 1	Diretor 2	Diretor 3	Diretor 4	Diretor 5	Diretor 6	Diretor 7	ANÁLISE DOS DADOS
<p>O projeto pedagógico de uma escola inclusiva começa pela reflexão. Diferentemente do que muitos possam pensar, inclusão é mais do que ter rampas e banheiros adaptados. A gestão educacional da escola inclusiva deve discutir com seus professores e profissionais envolvidos todas as demandas oriundas da inclusão. As práticas pedagógicas também precisam ser revistas e transformadas, diversificando seu programa. Os alunos precisam de liberdade para aprender de acordo com as suas condições. E, isso vale para os estudantes com deficiência ou não. O que esse trecho significa para você como gestora do Centro de Educação Infantil Municipal no</p>								
	Diretor 1	Diretor 2	Diretor 3	Diretor 4	Diretor 5	Diretor 6	Diretor 7	ANÁLISE
Respostas	<p>Nossa contribuição quanto ao processo vem sendo uma discussão de batalhas, pois a inclusão necessita de recursos humanos. Dar suporte aos pais e professores para deixar a criança à vontade, entre as outras, trabalhar as “normais” para a aceitação, o que vem sendo mudado. As condições (é) são (sic) dadas à todos de igual para igual. Os desafios são comuns para todos, buscar sempre profissionais competentes que coloquem em prática seu desempenho junto as crianças com qualquer deficiência. Podemos considerar que um dos maiores desafios, seria o apoio pedagógico da escola no geral com relação a inclusão, com promoções apoiadas por todos, com participação de pais, professores e comunidade compartilhando</p>	<p>O tema inclusão é muito vasto, pois não é só o professor, materiais e espaço físico adequado. É toda uma visão envolvendo uma prática de inserir o aluno no dia a dia escolar de uma forma integrada desenvolvendo sua autonomia e aprendizagem de modo que ele possa conviver na sociedade. Para a escola é uma aprendizagem que o aluno nos (trás) traz (sic), pois podemos ensinar à todos o respeito, valores e a conviver com a diversidade.</p>	<p>O projeto pedagógico de uma escola vai muito além das dificuldades registradas. A inclusão deve acontecer em todos os aspectos e por toda a escola, e com isso surgem necessidades e dificuldades enquanto instituição de ensino. Os medos existem, a insegurança é constante, trabalhar com crianças com (necessidades especiais) deficiência (sic) é desafiador e requer conhecimento específico, e Com empenho e interesse é possível desenvolver um bom trabalho, mesmo com todas as dificuldades</p>	<p>Enquanto gestora é muito importante essa discussão, pois, diante do progresso ainda falta muito para conseguirmos conscientizar professores, comunidade, alunos e governos em geral, para que possamos ter uma sociedade livre de pré-conceitos, com muita união e amor.</p>	<p>Nós como profissionais precisamos estar sempre buscando práticas diversificadas para trabalhar com nossos estudantes. Pois cada caso tem sua individualidade.</p>	<p>A Inclusão deve ser contemplada no Projeto Político Pedagógico de todas as escolas inclusivas, o tema é pertinente e necessita de muita reflexão por parte de todo quadro de funcionários. Cabe ao gestor oferecer momentos de reflexão para um amplo debate, isso deve se evidenciar na prática pedagógica. Precisamos respeitar as diferenças e estimular o potencial de cada aluno deficiente ou não.</p>	<p>O projeto político pedagógico da escola é embasado no autor Mazzota (1996).</p>	<p>De acordo com o enunciado, na produção do texto livre, nesta questão as diretoras conseguem expressar livremente aquilo que talvez não havia sido perguntado nas questões anteriores, mas que as participantes gostariam de colocar no papel. Sobre a importância do Projeto Político Pedagógico para o processo de inclusão e o modo pelo qual a inclusão precisa fazer parte desse projeto, não somente para constar, mas para que haja um engajamento de todos na sua real concretude no meio escolar.</p>

QUADRO DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS								
QUESTÕES	Diretor 1	Diretor 2	Diretor 3	Diretor 4	Diretor 5	Diretor 6	Diretor 7	ANÁLISE DOS DADOS
	informações sobre inclusão.		encontradas como falta de estrutura física, inadequação do espaço, falta de formação e de materiais, sabemos que para essas crianças estar no ambiente escolar faz a diferença em sua vida e por isso a escola deve cada vez mais se aperfeiçoar e apresentar recursos para receber esses estudantes especiais.					

ANEXOS

ANEXO 1- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar será sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado (a) pela atenção, compreensão e apoio.

Eu, _____,
residente e domiciliado _____, portador da
Carteira de Identidade, RG _____, nascido (a) em
____/____/____, concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário da
pesquisa '**A Educação Inclusiva na Educação Infantil: compromissos e desafios da gestão educacional**'. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os
eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1. Com este trabalho pretendemos, colaborar com o entendimento do exercício da prática da gestão educacional no processo de inclusão das crianças dos Centros de Educação Infantil do município de Lages. Temos como objetivo geral: Compreender a gestão educacional com relação ao processo de inclusão das crianças dos Centros de Educação Infantil do Município de Lages. E como objetivos específicos: Identificar nos documentos oficiais nacionais os conceitos de Infância, Inclusão e Gestão Educacional e suas possíveis articulações; Verificar, junto aos gestores educacionais quais os desafios e compromissos com o processo de inclusão de crianças nos Centros de Educação Infantil do Município de Lages;

2. Nesta dissertação está sendo proposta uma análise sobre a **Gestão Educacional na Educação infantil Inclusiva**. Considerando os aspectos formativos e perfil da gestão e seus relatos em relação à prática diária e os encaminhamentos de crianças em processo de inclusão para outros profissionais externos aos Centros de Educação Infantil Municipais de Lages SC.

3. Sabemos que no dia a dia dos gestores educacionais existem situações que exigem mais que o conhecimento específico de sua área de formação. Momentos em que a capacidade reflexiva, a autonomia e o discernimento para compreender os entraves que surgem e organizar os caminhos para a busca de alternativas a resolvê-lo, são fundamentais, principalmente, quando tratamos da prática educativa voltada à educação inclusiva.

4. A pesquisa demonstra sua importância em refletir sobre a temática gestão educacional e educação inclusiva na educação infantil, trará em pauta, a dimensão dos desafios enfrentados pelos gestores, seus anseios com relação a uma prática que realmente contemple a educação especial na perspectiva inclusiva de modo que possam estar

possibilitando às crianças a oportunidade de inclusão, acesso e permanência não só na escola, mas em todas as áreas da sociedade.

5. Para alcançar os resultados desejados, a pesquisa será de abordagem qualitativa, com pesquisa de campo, bibliográfica e documental. A coleta de dados empíricos, se realizará por meio da “Escala de Competências da Gestão,” elaborada com suporte no Índice de Inclusão, de Booth e Ainscow (2011), exclusivamente aos sete Gestores Educacionais. Após a aplicação da escala, os gestores preencherão um questionário aberto contendo duas etapas: 1. Perguntas sobre o perfil profissional; 2. Um enunciado sobre o processo de Inclusão para produzirem a narrativa de um texto livre. Foram selecionados os Centros de Educação Infantil do município de Lages, os que que possuam crianças de zero até cinco anos com deficiência intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para a análise e tratamentos dos dados terá como base a “Análise Textual Discursiva” de Moraes e Galiazzi (2011).

6. De acordo com a Resolução 466 de 12/12/2012, buscaremos fazer com que prevaleçam os benefícios sobre eventuais riscos. Os participantes assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e as questões éticas serão preservadas e o participante tem o direito de interromper o percurso à qualquer momento. No entanto, caso sejam identificadas situações que provoquem mal estar ou algum desconforto, considerando que a pesquisa sugere exposição de fatos/situações e pode ocorrer algum tipo de alteração emocional durante a entrevista, o caso for de ordem psicológica, imediatamente estaremos encaminhando para atendimento gratuito no setor de Psicologia da Uniplac, estaremos viabilizando o atendimento, acompanhamento e intervenções que se fizerem necessárias.

7. Com este trabalho pretendemos colaborar com o entendimento do exercício da prática da gestão educacional no processo de inclusão das crianças dos Centros de Educação Infantil do município de Lages. Nesse viés, definimos nossos propósitos, esclarecendo dúvidas, referenciando autores e poderá sugerir possíveis articulações que possam subsidiar os profissionais da gestão infantil como trabalhar essas crianças, quebrando as barreiras atitudinais e se permita que possam se desenvolver e usufruírem de seus direitos na sociedade.

8. Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso entrar em contato com a pesquisadora responsável Prof^a Dr^a Lurdes Caron do PPGE/UNIPLAC ou pelo Telefone: (49) 3251-1086, com a pesquisadora responsável Prof^a Dr^a Izabel Cristina Feijó de Andrade ou com a pesquisadora mestranda Elaine Ribeiro de Oliveira, no telefone (49) 9969-6878, ou no endereço: Avenida Castelo Branco, 170 – PPGE, Lages- SC.

9. Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo a minha saúde ou bem-estar físico.

10. As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados.

11. Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa que estarão disponíveis na dissertação de mestrado na biblioteca da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar (ou que meu dependente legal participe) desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, _____ de _____ de 2016.

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Lurdes Caron
Endereço para contato: R. Avenida Castelo Branco, 170 – PPGE.
Telefone para contato: (49) 2351-1115
E-mail: lurcaron@gmail.com

Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Izabel Cristina Feijó de Andrade
Endereço para contato: R. Avenida Castelo Branco, 170 – PPGE.
Telefone para contato: (49) 2351-1115
E-mail: andrade@technologist.com

Pesquisadora: Mestranda Elaine Ribeiro de Oliveira
Endereço para contato: R. Avenida Castelo Branco, 170 – PPGE.
Telefone para contato: (49) 9969-6878
E-mail: elainess2008@yahoo.com.br ou elaineroliveira11@gmail.com

CEP UNIPLAC
Endereço: Avenida Castelo Branco, 170 – Sala 69 - Bloco I
Bairro Universitário Cep: 88.509-900
Lages-SC (49) 3251-1086
Email: cep@uniplaclages.edu.br e cepuniplac@gmail.com