

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROCESSOS INCLUSIVOS**

TANIA MÁRCIA DA CUNHA RODRIGUES

**GESTÃO DEMOCRÁTICA/COMPARTILHADA EM EDUCAÇÃO INFANTIL COM
PERSPECTIVAS INCLUSIVAS E SUA REALIDADE NO MUNICÍPIO DE
CANOAS/RS.**

Porto Alegre, 2012

TANIA MÁRCIA DA CUNHA RODRIGUES

**GESTÃO DEMOCRÁTICA/COMPARTILHADA EM EDUCAÇÃO INFANTIL COM
PERSPECTIVAS INCLUSIVAS E SUA REALIDADE NO MUNICÍPIO DE
CANOAS/RS.**

Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a conclusão do Curso de Pós-graduação em Educação Especial e Processos Inclusivos, sob a orientação da prof^a. Dr^a. Nalú Farenzena.

UFRGS

Porto Alegre, 2012

Ao meu esposo Evandro, pelo incentivo e colaboração.

A meus filhos, Esther e Eliézer,
que persistam na busca por conhecimentos
e que desfrutem da melhor Educação.

AGRADECIMENTOS

Ao Único Digno de receber louvor e adoração, Deus.
À Prof Dr Nalú Farenzena, orientadora desta pesquisa, meu carinho, admiração e
agradecimento.

Aos demais professores e colegas, pelas trocas e companheirismo.

RESUMO

Na Constituição de 1988 (Art. 206, inciso VI), ficou registrada a gestão democrática como base e princípio para o ensino público de nosso País. O estudo buscou analisar os desafios para a construção, implantação e implementação de Gestão Democrática/Compartilhada em Educação Infantil como alternativa para a construção e viabilização dos processos inclusivos em creches e pré-escolas na rede municipal de ensino do município de Canoas, região metropolitana de Porto Alegre. O estudo apresenta uma discussão de caráter exploratório, que trata da compreensão dos desafios propostos à atual organização escolar de educação infantil que se propõe à implementação de gestão democrática/compartilhada com perspectivas inclusivas. Para obter êxito nesta discussão, inicialmente é apresentado um sucinto rastreamento histórico e cultural de concepções e características incrustadas na sociedade e que ao longo da história dificultam a implantação de princípios democráticos; em seguida, é feita uma abordagem com a contribuição de vários autores sobre a relevância e importância do marco da democracia no Brasil, o qual lança as bases de gestão democrática e traz nova significação e importância à participação do povo, marcado por vícios paternalistas, clientelistas, submissão no ato de pensar e dificuldade em significar o “público” do “privado”. Essa significação traz lampejos de mudança na maneira de aprender a se organizar e participar ocupando-se de espaços públicos através de diálogo e participação. No que concerne à educação infantil com perspectivas inclusivas, a luta pela democratização agrega pesquisadores, pais, educadores e grupos da sociedade que, entendendo os fios e tramas políticos desenvolvidos ao longo da história educacional brasileira, têm lutado para que as determinações legais venham a ser cumpridas. No estudo são ponderados os desafios para a construção e o estabelecimento de uma identidade própria de escola de educação infantil inclusiva, a identificação do articulador principal no processo de inclusão dentro dessa instituição e a constatação de como a construção e elaboração do Projeto Político Pedagógico pode fazer diferença para a construção dos processos inclusivos. A perspectiva metodológica incluiu pesquisa empírica na rede municipal de ensino de Canoas; foi pressuposto que esse olhar mostraria nuances do processo de implementação de políticas, pois no município há debates e discussões em torno da adoção de gestão democrática/compartilhada nas escolas públicas, tanto de educação infantil quanto de ensino fundamental, como projeto proposto pela Secretaria Municipal de Educação. O estudo envolveu também estudos de referências sobre políticas públicas de educação e de educação inclusiva, levantamento e análise de documentos normativos de âmbito nacional e local. Conforme as informações e observações levantadas no estudo, é possível perceber que no município de Canoas vem ocorrendo interesse e ações para que coletivamente haja perspectivas de implantação e implementação de gestão mais democratizada, com maior participação popular, debates e desejo de qualidade em educação infantil inclusiva.

Palavras-chave: Gestão Democrática/Compartilhada - Educação Inclusiva - Educação Infantil - Políticas Públicas Educacionais.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	07
1 RASTREAMENTO HISTÓRICO - CONCEPÇÕES E FORMAÇÃO DO PENSAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA COM PERSPECTIVAS INCLUSIVAS.....	10
1.1 Bases Antropológicas da Educação Infantil e o reflexo das concepções e princípios herdados desde os colonizadores.....	10
1.2 Gestão Democrática na Educação Infantil e a dificuldade de implantação frente a herança patrimonialista colonizadora.....	20
2 GESTÃO DEMOCRÁTICA/COMPARTILHADA EM EDUCAÇÃO INFANTIL COM PERSPECTIVAS INCLUSIVAS - QUE FUNÇÃO É ESSA?.....	24
2.1 Dificuldades na Implantação de uma Gestão Democrática/Compartilhada em Educação Infantil com Perspectivas Inclusivas frente a herança Patrimonialista.....	24
2.2 Gestão Democrática/Compartilhada e a Educação Infantil com Perspectivas Inclusivas.....	37
3 EDUCAÇÃO INFANTIL COM PERSPECTIVAS INCLUSIVAS E SUA REALIDADE NO MUNICÍPIO DE CANOAS – RS.....	45
3.1 Gestão Democrática/Compartilhada - Princípios, fundamentos e implantação no Município de Canoas/RS.....	45
3. 2 Gestão Democrática/Compartilhada - Projeto político em desenvolvimento no Município de Canoas.....	51
3. 3 Gestão Democrática/Compartilhada – E os reflexos de políticas públicas inclusivas em desenvolvimento no Município de Canoas.....	65
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
BIBLIOGRAFIA.....	70

INTRODUÇÃO

A escola atual passa momentos de muitas transformações, em que as mudanças a afetam diariamente, modificando-a no jeito de pensar e fazer educação. Esse “pensar e fazer” atinge diversas áreas, entre elas, de maneira relevante, a gestão escolar e todo o processo para que haja inclusão dentro da escola infantil regular.

O presente trabalho toma por base que o fundamento para haver democracia é a participação popular cidadã e o exercício de sua cidadania. E para que isso realmente ocorra é necessária uma compreensão mais aprofundada dessa participação em âmbito político, econômico, social e cultural.

É desta forma que entre os objetivos do estudo está a compreensão dos desafios para a construção e o estabelecimento de uma identidade própria de gestão em escola de educação infantil inclusiva. Identificar o articulador principal no processo de inclusão dentro da escola e discutir como a construção e elaboração do projeto político pedagógico pode fazer diferença para a construção dos processos inclusivos são também objetivos.

Parto da compreensão de que é na gestão democrática que caminhos poderão ser abertos para que haja maior participação e diálogo dentro da instituição escolar. Nessa perspectiva, foco meu trabalho no papel do gestor escolar voltado ao trabalho de educação infantil com perspectivas inclusivas, ou seja, educação de crianças que estão na faixa etária entre zero a seis anos. A gestão possui papel importantíssimo para a construção da escola inclusiva e suas ações de articulação, de formação, de busca de parcerias e de ações ligadas às redes e a todas as esferas voltadas à escola são indispensáveis para atingir educação inclusiva de qualidade.

Com as transformações vividas e a participação ativa da comunidade dentro da escola, através da democratização da gestão, o desejo pela busca por qualidade e melhorias, para determinada escola e comunidade, obriga os gestores a estarem sempre buscando algum tipo de formação continuada que lhes tragam atualizações pedagógicas e condições de cumprirem as normas da educação, que sempre estão em evolução e que por vezes trazem inovações e melhorias. Aliás, a esse respeito cabe lembrar os acréscimos trazidos às pessoas com deficiência e a todos os cidadãos brasileiros após a divulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva, de 2008, documento que passou a referenciar políticas de educação especial do Ministério da Educação e de sistemas de ensino e escolas pelo país afora.

Nessa perspectiva, esse estudo tem como foco a gestão democrática e sua implantação como alternativa para a construção e viabilização dos processos inclusivos na educação infantil em sala regular, visando buscar melhorias e maior qualidade educacional, o que apresentará repercussões num cotidiano escolar que favoreça a inclusão.

Almejar maior abertura à participação e ao envolvimento dos diferentes atores da comunidade escolar em decisões e ações institucionais que colaborarão para a viabilidade dos processos inclusivos dentro da escola é um dos anseios do estudo.

Nesse sentido, apontar diferentes discussões, teorias e perspectivas, trará acréscimos aos questionamentos sobre a construção da escola inclusiva, contribuindo com políticas públicas e a melhoria da prática pedagógica voltada para a inclusão.

Desse modo, cabe reconhecer o papel importante e influente do caminho percorrido no campo das ciências sociais para que fosse se constituindo um novo olhar a respeito da educação infantil e inclusiva na atualidade. A questão polêmica e crítica do quantitativo *versus* qualitativo no atendimento educacional demonstra haver envolvimento de processos interativos entre diversos atores sociais. Ou seja, o que ocorre em uma determinada realidade educacional é singular, subjetivo e, por esta razão, deve ser considerada complexa de ser apreendida.

Cada organização escolar, através do envolvimento de seus profissionais e de sua comunidade escolar, possui sua realidade e ação subjetiva; o que é exposto em normas e leis, ou implantado através de projetos federais, estaduais ou municipais, pode ser modificado ou (re)lido no âmbito escolar. Prescrições, de certa maneira, vestem-se da realidade subjetiva de escola, produzindo-se, desse modo, um trabalho diferenciado de outra realidade e de outro grupo de pessoas. Assim sendo, justifica-se a relevância de pesquisas de campo com o intuito de estudar e analisar fenômenos singulares produzidos num microcosmo institucional, que pode abranger somente uma escola ou uma rede de escolas.

Diversos teóricos, com teorias educacionais diferenciadas, apontam para a importância e a necessidade de se buscarem fundamentações para as atribuições de significado e a análise do imaginário social, ou seja, a necessidade de averiguação da realidade subjetiva e cotidiana que é preñe de significação cultural e é construída a partir das estruturas de cada grupo e comunidades em suas trajetórias de vida. É com essa

compreensão que saliento o desejo de realizar um estudo acadêmico baseado numa pesquisa empírica.

Sem dúvida, o trabalho de campo possibilitará um estudo qualitativo com a aproximação do pesquisador à vida cotidiana e também a interação e o convívio com pessoas que constroem esse cotidiano, estruturam essa realidade e desenvolvem esse conhecimento empírico tão importante para o embasamento prático e teórico dessa pesquisa voltada ao social.

Nessa dimensão, é relevante buscar melhor elucidação de estudos, pesquisas e investigações que são realizadas visando novas descobertas de conhecimento e melhores perspectivas para o desenvolvimento das habilidades e potencialidades de pessoas portadoras de necessidades especiais, ampliando o conhecimento em educação, implementação da lei e direitos públicos e seus diversos assuntos: pesquisa, tecnologia, contextos históricos, culturais, políticos, etc.

Urge, portanto, desenvolver análise e reavaliação de questões políticas, adentrando em questões sociológicas e provocativas, estudos da política, legislação e organização da educação mundial e brasileira, em que os conceitos simples do cotidiano, as tendências, as movimentações e os debates políticos na Educação Especial com perspectivas de educação para todos serão comentados.

Para tanto, na constatação desses avanços na sociedade atual brasileira e no caso do estudo, a canoense, para que haja a garantia da inclusão de crianças em faixa etária de zero a seis anos, respeitando suas limitações e necessidades em escolas de educação infantil regulares, pretendo com o estudo, constatar que tipo de iniciativas vêm sendo propostas pelo município de Canoas para que essa garantia de direitos ocorra.

1 RASTREAMENTO HISTÓRICO - CONCEPÇÕES E FORMAÇÃO DO PENSAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA COM PERSPECTIVAS INCLUSIVAS

1.1 Bases Antropológicas da Educação Infantil e o reflexo das concepções e princípios herdados desde os colonizadores

... Começamos essa história em alto mar, entre naus e caravelas, com um rumo não totalmente definido, em busca de novas terras e inúmeras novidades...

Dayane Cabral Leite

Pesquisas que tratam de Educação Infantil no Brasil a designam sob essa nomenclatura, após a Constituição de 1988, quando se passou a utilizar o termo para nomear a etapa responsável pela educação das crianças de zero a seis anos, nível educacional que antecede ao Ensino Fundamental. Na LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) fica estabelecido que Educação Infantil seja a primeira etapa da educação básica.

Nos últimos vinte anos, a educação infantil, que se amplia atualmente concedendo o direito à inclusão¹ de crianças com deficiência em escolas públicas do País, obteve significativos avanços, constando como direito assegurado no ordenamento jurídico do Brasil. No entanto, para que esse direito adquirido seja de qualidade e traduza-se em oportunidades educacionais estendidas a todas as crianças, faz-se necessário um significativo empenho das autoridades responsáveis de nosso País para que haja maior qualidade e responsabilidade no trabalho educacional que vem sendo desenvolvido nas instituições, seja para em creche² ou pré-escola.

Historicamente é comprovado que o interesse pela educação infantil brasileira voltada às crianças na faixa etária de zero a seis anos, iniciou-se por necessidade e não como direito compreendido e legislado. Nesse sentido, antes de adentrar especificamente no tema escolhido, se propõe neste capítulo resgatar antecedentes históricos, ainda que de maneira sucinta, dos primeiros anos pós descobrimento e tentar descortinar uma realidade muito pouco pesquisada em nosso País. Há, por exemplo, estudos realizados e apresentados

1 O termo inclusão teve sua origem na palavra inglesa "full inclusion" e pode ser considerado recente. Esse termo traz um novo paradigma, o qual podemos definir como: noção de "full inclusion" prescrever a educação de todos os alunos nas classes regulares independente de sua deficiência(...) Essa ideia prescreve claramente de como devem ser os direitos das crianças incluídas na vida social e educacional da escola e em sua comunidade, e não somente colocada no curso geral "mainstream" da escola e da vida comunitária, depois de elas já terem sido excluídas. In: MONTOAN, M.T. A integração da pessoa com deficiência. p 176.

2 Conforme FARIA (2005, p. 1021) "as primeiras creches nasceram para atender aos interesses da elite que pretendeu educar as crianças das camadas populares, já que suas mães trabalhavam e não eram suas educadoras. Essas instituições surgem como substitutas das relações domésticas maternas: são religiosas, filantrópicas e, em tempos de predominância higienista, surgem patologizando a pobreza e criando o cidadão de segunda classe, inserido no sistema.

no congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE³, bem como na ANPED⁴ porém, os pesquisadores apontam que são necessárias pesquisas mais sistêmicas.

No que se refere à presente pesquisa, o interesse de estudo volta-se para a educação jesuítica no Brasil buscando melhores esclarecimentos das concepções que iniciaram a construção do pensamento de educação infantil brasileira. Sendo assim, trará algumas elucidações, principalmente com relação ao interesse pela formação do pensamento educacional no contexto europeu, pois esse deixa marcas na mente educacional brasileira. Para tanto, será focado como a equipe pedagógica inicial brasileira reagiu frente à educação infantil de crianças da faixa etária de zero a seis anos e frente a crianças com deficiência.

Nesse sentido, para estudar infância ou educação infantil no Brasil, há que se lembrar que o público infantil na época do descobrimento incluía crianças que viajavam nas naus e caravelas em situações deploráveis. Conforme Leite, 2011 (apud, Ramos 2007), a história deixa nas entrelinhas o relato de como era a realidade dessas crianças que chegavam nessas embarcações e por aqui ficavam. Crianças advindas de Lisboa onde as formas de recrutamento para servir a bordo causa-nos estranheza e espanto, como descreve Leite, p. 3, 2011 (apud Ramos, 2007, p.22):

O recrutamento para servir a bordo se dava de maneira mais violenta. Duas maneiras causam espanto na sociedade atual. A primeira é quando os próprios pais alistavam seus filhos em busca de aumentar a renda da família [...], mesmo sabendo que quase certamente seu filho não retornaria. O outro método de recrutamento acontecia com uso da força física, com “o rapto de crianças judias arrancadas à força de seus pais.

O texto de Leite (2011), esclarece-nos sobre os 'grumetes', como eram chamadas. Esses, tinham que usar logo toda sua força de trabalho, pois suas expectativas de vida eram muito baixas. Por sua vez, os senhores acreditavam ter que usá-las ao máximo, antes que sua vida acabasse. Não há como imaginar, o estado em que as crianças que aqui chegavam estavam, pois não eram muitas as que conseguiam aportar no Brasil, devido aos muitos problemas enfrentados durante a viagem, à má alimentação, aos abusos sofridos e à

3 LEITE, p.2,2011, descreve os comentários de Bittar e Ferreira Jr, sobre os levantamentos realizados, quando em apresentação de pesquisa sobre o estado da arte da história da educação brasileira no período colonial. Eles argumentam: “Em 2000, no I Congresso da Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE (Rio de Janeiro) foram apresentados 215 trabalhos, sendo que destes, 7 sobre a Colônia, 35 sobre o Império e 149 sobre o período republicano. Já no II Congresso (Natal), em 2002, os anais registram 359 trabalhos, assim distribuídos: Colônia (11); Império (21), República (161). O III Congresso (Curitiba), em 2004, contabilizou 394 trabalhos, sendo: Colônia (3); Império (68); República (226). Nesses três Congressos, dos vinte trabalhos sobre Colônia, dois eram de nossa autoria. (BITTAR E FERREIRA JR. 2006 p. 3) . Sob este ponto, fica claro a falta de pesquisas neste assunto.

4 Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

visão conceitual sobre a infância que ainda não estava formada e, portanto, não recomendava um cuidado especial à infâncial.

Nessa época, o conceito de infância ainda não havia sido descoberto e as crianças eram consideradas um pouco mais do que animais, passando por experiências, privações e dificuldades que levavam ao abandono da vida infantil, tornando-se adultos em miniatura. Sabe-se que só muito posteriormente o conceito ou a ideia que se tem de infância foi sendo construído. Philippe Ariès, é um dos pesquisadores e defensores da ideia de que o sentimento da infância teria surgido apenas na Modernidade.

Também, há grifo da vinda de outras crianças nestas embarcações, eram chamadas de “miúdos”, e consideradas passageiros por acompanharem seus pais durante as travessias. Porém sua vida a bordo não era de tantos privilégios, sua alimentação não possuía variedade e o estado de conservação desta era deplorável, causando-lhes muitas doenças. Somente as que pertenciam à elite é que recebiam diferenciais advindos do mercado negro, mas conforme escreve Ramos (apud LEITE p.3,2011), “ficavam igualmente sujeitas, em qualquer idade, mas, sobretudo quando pertencentes às classes subalternas, a estupros coletivos praticados pelos marinheiros ou soldados.”

Há que observar, que, na comitiva vinda nas embarcações descritas acima, havia padres da Companhia de Jesus, os quais deveriam trazer educação aos povos “não civilizados”, “evangelizando-os e catequizando-os”, ensinando-os a ser como seus colonizadores, considerados cristãos. Ao chegarem no Brasil, ficaram embevecidos pelas belezas naturais e encontraram entre os nativos uma forma diferente de relação humana até mesmo com os pequenos. Porém os nobres, desconsideraram esse trato e classificaram os nativos como sem cultura, necessitando serem socializados e catequizados, pois eram gentios. Conforme escreve Leite, 2011 (apud SAVIANI 2008) :

O que não se viu foi que a população possuía um processo de socialização baseado em três elementos básicos: [...] *a força da tradição*, constituída como um saber puro orientador das ações de decisões dos homens; *a força da ação*, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e *a força do exemplo*, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal.

Saviani (2008) complementa seus comentários baseados em Fernandes (1989), quando escreve que o processo de formação social dos indígenas acontecia em grupos separados por idades e sexo. Porém, ao chegarem aqui, os colonizadores interferiram nesse processo de aprendizagem e, com a Companhia de Jesus, utilizaram-se de métodos punitivos

e autoritários, deixando claro que já tinham em mente a educação a que se propunham desenvolver.

Houve desconsideração total pela forma como os nativos educavam suas crianças e jovens, trazendo para cá uma educação com outros pressupostos e metodologia. O chamado método educacional utilizado para adultos na época, conhecido como o *Ratio Studiorum*⁵ foi definitivamente aprovado no final do século XVI e nortearia a educação jesuítica na Colônia. (CHAMBOULEYRON, 2007 p. 58)

Leite, 2011 (apud SAVIANI 2008), descreve como acontecia a educação destinada às crianças indígenas em seu meio social antes de os colonizadores chegarem e os considerarem “sem cultura”. Ele afirma que:

Não havia instituições específicas organizadas tendo em vista atingir os fins da educação. Por isso a educação era espontânea. E cada integrante da tribo assimilava tudo que era possível assimilar, o que configurava uma educação integral. Ou seja, os selvagens sem cultura, assim classificados pelos portugueses, socializavam seus pequenos no cotidiano de forma natural. Já a cultura portuguesa como foi exposto no início deste texto, tratava seus infantes de maneira grotesca, principalmente nas travessias marítimas.

O que se entende é que as crianças indígenas estavam continuamente com alguém da família, principalmente com a mãe, pois conforme os textos de Saviani, até a idade de 8 anos a criança indígena tinha total dependência materna, após essa idade, os meninos recebiam arcos e flechas para brincar informalmente com seus pares e seguirem os mais velhos. Já as meninas continuavam com as mães aprendendo a fiar algodão e amassar o barro. A educação e o cumprimento das regras, ocorria de forma natural e espontânea.

O projeto educacional da Companhia de Jesus iniciou-se com os índios e, para que o projeto, através da catequização, desse certo, os indígenas recebiam o ensino de leitura, escrita e cálculos, pois o objetivo era ganhar mais almas para a Igreja em decadência por causa da Reforma religiosa. Porém, na realidade colonizadora, encontravam-se crianças de várias raças e etnias pelas ruas, nos portos e mercados, onde tentavam sobreviver como podiam. Posteriormente, em função do projeto inicial de educação para os indígenas não dar tão certo quanto o almejado, as crianças que viviam nas ruas começaram a ser levadas para ajudar na missão da catequese. Del Priore (2002, p.40) explica que pelas ruas também havia alguns indígenas que acompanhavam os colonizadores, abandonando-os depois. Ela afirma que:

Desde os primeiros anos de colonização brasileira, já convivíamos com crianças indígenas perambulando pelas cidades ou sob o cuidado da Igreja Católica, já que a

5 Código formado por muitas regras formuladas por seu fundador Inácio de Loyola ,ou seja, um conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos.

incursão dos colonizadores fez com que esses sujeitos “sem alma”, saíssem do convívio com suas famílias e fossem trazidos para convívio dos colonizadores, ao qual não se adaptavam e encontravam as ruas como única forma de sobrevivência.

Considerando as informações descritas acima e conhecimentos anteriores sobre como eram tratadas a infância e as questões públicas, sociais, educacionais e políticas voltadas à faixa etária de crianças de zero a seis anos e às crianças com algum tipo de deficiência em culturas antigas europeias, subentende-se que aos padres educadores da época, adotaram resulta um tipo de conhecimento e ações semelhantes, demonstrando certo desinteresse e despreocupação quanto ao desenvolvimento físico, emocional ou intelectual dessas crianças, principalmente das que eram pouco abastadas. Informações descritas acima, reforçam a ideia e trazem espanto à falta de sensibilidade humana e mesmo cristã.

Conforme descreve Saviani (2008, p. 43) entre as estratégias jesuíticas para que a educação indígena desse certo, havia a de trazer muitas crianças órfãos de Lisboa, de maneira que essas crianças atraíssem “os meninos índios e, por meio deles, agir sobre seus pais, em especial os caciques, convertendo toda tribo para a fé católica”.

Tais aspectos elucidam-se na preocupação da Igreja em assumir e desempenhar papéis políticos e culturais, acirrando o entendimento de que o pensamento existente na época por nossos “descobridores”, quanto à questão da educação da infância e o tratamento ou atitudes com relação a pessoas ou crianças que possuíam algum tipo de deficiência, fundamentava-se em ideias aceitas seu contexto anterior ao descobrimento.

Freitas, 2001 (apud PESSOTI, 1993) esclarece que com a difusão do cristianismo pela Europa “as pessoas portadoras de necessidades especiais foram excluídas no plano civil e teológico. Com o evento, essas pessoas ganham alma e, como tal, não podem ser eliminadas sem atentar-se contra desígnios da divindade”. Contudo, sendo a deficiência pouco acentuada e, dependendo dos familiares, poderiam sobreviver.

Nesse rastreamento histórico, quando se volta a atenção para pessoas ou crianças com deficiência no mundo, sabe-se que foi uma época marcada pela caridade e o castigo físico; por exemplo, durante a inquisição, entre os séculos XIV a XVI, muitas das pessoas consideradas diferentes e possuidoras de espíritos maus eram mortas, queimadas e consideradas hereges. Essa época ficou marcada por atitudes paradoxais entre o reconhecimento de serem criaturas divinas e possuírem alma, não podendo ser abandonadas e castigadas e a imputação de castigos e a eliminação, pela concepção de que representavam forças demoníacas. Esta era uma época marcada pela negligência e abandono por parte dos

governantes e até familiares, quando as pessoas marcadas por suas deficiências eram entregues às instituições católicas ou eram isoladas da sociedade.

Da exposição e abandono em instituições de caridade, escapavam alguns, aqueles com deficiências menos acentuadas, mas isso não lhes garantia o direito de viver como as outras pessoas ditas “normais” para o contexto da época, recebendo educação, profissionalizando-se ou mesmo tendo o direito de formar família. Nesse sentido, a negação da autonomia para essas pessoas ou crianças era tão forte quanto ainda é observada em nossos dias.

Por sua vez, quanto aos nativos da terra, subentende-se que havia crenças tribais e rituais realizados com crianças que desveladamente possuíam deficiências, pois, na atualidade, há registros de que ainda existem tribos indígenas brasileiras que cometem infanticídios⁶, quando entendem que a criança nasceu com, conforme eles, anormalidades, imperfeições, etc.

Ferreira Júnior e Bittar (2000, p. 473), se referem ao ensino voltado às crianças filhas de escravos negros. Segundo aos autores, há uma pequena abertura por parte dos educadores, concedendo direito para que as crianças negras, filhas de escravos que trabalhavam em suas fazendas, também tivessem acesso a alguma instrução, mesmo que esta se caracterizasse diferentemente. A educação formal, nos primeiros séculos da colonização, voltou-se para a aculturação dos nativos, negros e crianças brancas; por meio de um ensino mnemônico, conforme os autores, essas crianças “estavam submetidas a um processo brutal de aculturação gerada pela visão cristã do mundo.”

Ferreira Júnior e Bittar (2000,p.475) elucidam bem essas questões quando afirmam:

O trabalho escravo, nas propriedades dos missionários – fazendeiros da Companhia de Jesus - transformou-se na principal mão de obra utilizada nas relações sociais de produção. Foram os filhos desses escravos que constituíram o contingente de crianças negras submetidas a ação pedagógica dos jesuítas.

Posteriormente, sabe-se que alguns desses negros, tiveram papel importantíssimo no desenrolar dos direitos dos escravos e combate à escravatura em nosso País. Sob esses aspectos, ressalta-se a importância na busca por características pouco estudadas na nossa história da educação. Tornando-se prioridade, para que haja um pouco mais de compreensão de pontos enraizados ainda na cultura brasileira, como paternalismo, assistencialismo, patrimonialismo, exclusão e inaceitação do diferente, etc. Pontos que ainda insistem em

⁶ A expressão infanticídio, do latim *infanticidium* sempre teve no decorrer da história, o significado de morte de criança, especialmente no recém-nascido.

criar embustes para que a inclusão de crianças com deficiência ocorra ou para que o direito de crianças em faixa etária de zero a seis anos, por serem consideradas mais pobres, seja efetivado.

É necessário compreender como essas raízes educacionais passaram a fazer parte da mentalidade brasileira. Mesmo com, tanta miscigenação racial e exemplos de luta por igualdade de direitos, há raízes de intolerância, de omissão e de práticas escolares empreendidas por educadores que almejam poder pessoal, político e econômico e que colocam acima de sua função sua instituição e normas. Estes deixam marcas encravadas na sociedade e na educação deste país e também características que atingem o estudo em questão, que é a educação infantil das crianças em faixa etária de de zero a seis anos e crianças com deficiência, em que há o descaso resultante de uma cultura na qual quem tem mais economicamente parece ter mais direitos à educação de qualidade, ao bem público e à aceitação.

Casimiro, 2002, amplia as informações quando faz certa referência já no século XVII, quando desenvolve uma certa descrição ainda que minimizada da educação dada a algumas crianças. A autora escreve sobre as diferenciações nas formas de ensinar, deixando claro as motivações para que isso ocorra. Ela descreve: “sabemos, igualmente, de uma realidade composta de crianças abandonadas, filhos ilegítimos (inclusive filhos de padres) e órfãos, para os quais havia forma de educação distantes do padrão vigente.”

Atualmente, vivemos em um tempo educacional em que, como educadores de educação infantil com perspectivas de inclusão, dentro de escolas públicas e regulares de ensino, precisamos ressignificar nossos conceitos e paradigmas, assimilados culturalmente através de toda a nossa historicidade. Esse é o ponto primordial de busca de mudança interior que vários autores trazem, quando escrevem sobre a importância do se penetrar no outro, para que se possa entender o que realmente seja inclusão. Porém, para que isso ocorra, é necessário que o educador compreenda a construção desses conceitos e paradigmas, incorporados na mente educacional brasileira, através da história e da herança sócio-histórica e cultural trazida por nossos colonizadores.

Sabe-se que os percursos trilhados pelo processo educacional no mundo, principalmente os compreendidos entre os séculos XV e XVIII, trouxeram reflexos contundentes para a construção da história e formação das concepções e da mentalidade educacional brasileira. E sendo o Brasil colônia de Portugal e recebendo como seus primeiros educadores padres europeus, assim recebeu também uma gama de concepções europeias já construídas em um contexto histórico totalmente diferente do seu. É necessário

que haja compreensão destas concepções, de que os primeiros educadores, ao serem enviados para colaborar na colonização da terra, trouxeram uma missão educadora já estabelecida e que esta cunhou marcas e é identificada em vários estudos na atualidade como sendo “a marca do colonizador”.

Nesse sentido, ao lembrar de informações históricas trazidas por Januzzi (1985), de forma particular e subjetiva, procura-se entender as raízes conceituais e culturais, para que as questões estudadas na pesquisa só viessem a ser inseridas de alguma forma no contexto histórico brasileiro no século XVIII, sendo que o “achamento” do Brasil ocorreu no século XV, por intelectuais que detinham grande conhecimento na época e que, de certa forma, já possuíam ideais humanistas⁷, ideias que inspiraram o “Renascimento”, que marcou a transição do mundo medieval para a modernidade.

Posteriormente, com o advento da industrialização e do aprofundamento do capitalismo no mundo e no Brasil, iniciam-se questionamentos quanto a requisitos necessários para o melhor desenvolvimento nacional; nesse contexto, advoga-se o combate ao analfabetismo, a busca de uma educação que qualifique a mão-de-obra para que seja mais produtiva, incluindo um maior interesse pela mão de obra feminina.

O público feminino, fortemente influenciado pelos ideais feministas mundiais, luta por seus direitos trabalhistas e também por novas funções, pois muitas mulheres, de mãe em tempo integral, passam à função de operárias, necessitando de um lugar onde deixar seus filhos. Nesse contexto, as pessoas com deficiência são representadas de modo singular. Essas, consideradas improdutivas, sem condições de colaborar e usufruir de bens sociais, são separadas do meio social ou entregues a instituições segregadoras, onde as pessoas que tinham algum tipo de deficiência eram classificadas e separadas como “anormais” em relação aos demais seres tidos como: inteligentes, habilidosos e produtivos.

Portanto, entre as muitas transformações sociais no mundo e no Brasil, inicia-se a luta por escola de educação infantil e especial, com o objetivo de ter um lugar para que crianças fossem deixadas durante as horas em que seus pais estivessem trabalhando. Porém, neste início, há marcas sociais e culturais de clara distinção entre as escolas dos filhos daqueles que possuíam melhores condições sociais e as conhecidas creches, onde eram colocadas as crianças advindas de classes sociais populares.

As escolas de educação infantil destinadas às crianças com poder aquisitivo maior, diferenciavam-se em qualidade e metodologia, nelas as crianças recebiam

⁷ Caracterizavam-se nos ideais do movimento cultural europeu dos séculos XIV e XV que defendia o interesse pelo ser humano e se inspirava nas ideias das civilizações gregas e romana.

conhecimento adequado a sua faixa etária. Nas creches, onde a grande maioria das crianças vinha da classe popular, a educação era marcada por características assistencialistas, caridosas, preocupada com a higienização, tratamento do corpo, saúde, etc., enfim, objetivos diferentes para a classe “popular”.

Ao refletir sobre essas concepções, reporto-me, às bases antropológicas educacionais já descritas e percebo que características da educação utilizada pelos primeiros educadores brasileiros e que serviam a formação de um Estado manipulador, excludente e assistencialista, salientam-se claramente no contexto sócio-histórico e cultural descrito acima, com mais de meio milênio de pós-colonização, tanto quanto, em algumas concepções que ainda existem atualmente.

Casimiro (p. 6, 2002), ao referir-se aos nossos primeiros educadores, argumenta que esses, ao pensar educação, pensavam-na para ser proveitosa para a vida, porém conforme ela: “para a vida que cada classe deveria de ter”. Isso nos faz refletir quanto a características que se apresentavam nos educadores brasileiros, após alguns anos do descobrimento do Brasil e que não se perderam no tempo ou renovaram-se com facilidade.

Como nas referências sobre o diferencial existente nas creches e nas escolas de educação infantil, percebe-se nitidamente na história da educação infantil, tanto infantil como educação em geral, características de um Estado que desde sua formação já demonstrava desinteresse com relação a assuntos referentes às hoje, políticas públicas, ficando demonstrado ao longo da história brasileira a aculturação de concepções manipuladoras, clientelistas, patrimonialistas e excludentes.

Falar sobre a história da criança no Brasil não é uma tarefa fácil, pois falar do assunto nos remete à nossa própria história. Conforme diz Del Priore (2002, p 84):

Já que a situação da criança pobre sempre esteve presente no cotidiano da sociedade brasileira, a história do Brasil pode dar, contudo, uma explicação para essa nossa insensibilidade com a criança. Pouca gente sabe que as primeiras crianças de rua brasileiras existem desde o século XVI. Vieram de Portugal nas naus que trouxeram ao Brasil os primeiros padres jesuítas.

Entender educação infantil voltada às crianças de zero a seis anos, incluindo “todas”, com suas diferenças e limitações, em um ambiente escolar comum, requer compreender o direito à educação. Conforme afirma Valle (2002, pg.29): “a primeira e mais central das exigências democráticas seria a afirmação incondicional e incondicionada da igualdade política dos cidadãos”. Neste prisma, os leitores não mais se indagarão: O que o conteúdo desenvolvido até aqui tem a ver com Educação Infantil de crianças na faixa etária

de zero a seis anos, assim como com a educação destinada a crianças com alguma deficiência? Qual a relação existente? A resposta a essas indagações é direta: muito. Braga (2008, p. 170), em suas proposições, afirma que:

Para estudar o direito, não basta analisarmos suas leis, temos que entender seus significados, sua conjuntura de execução e de pré-criação, os atores envolvidos em sua aplicação, os valores sociais e as forças políticas imperativas em determinado momento; enfim, entender onde determinada norma foi criada e aplicada.

Embasada no pensamento de Braga (2008,p.170), ressalto que, para que se desenvolva educação infantil de crianças em faixa etária de zero a seis anos com perspectivas inclusivas, precisamos desatar o nó existente nos paradigmas incrustados na escola e em nós mesmos como docentes.

Diante disso e para melhor compreensão da perspectiva educacional inclusiva que vêm sendo construída através de movimentos e da atual Política de Educação Especial com Perspectivas Inclusivas de 2008, é necessário que haja compreensão dos profissionais da educação e. Principalmente pelo enfoque deste estudo, de gestores e educadores de educação infantil com perspectivas inclusivas, que haja o entendimento de sua própria construção de ser humano e de docente.

Conforme Rozek⁸, a perspectiva de “conseguir penetrar no outro”, passando por uma dimensão de perceber no valor máximo da existência a semelhança na humanização é fundamental. Nessa perspectiva nenhum ser humano é inferior ou superior ao outro. E esse olhar em direção ao outro sujeito é que potencializa. Há a necessidade de se reconhecer que o profissional da educação tem o poder de potencializar um aluno ou esvaziá-lo, porque ele passa significações nessa relação. Essa perspectiva volta-se como conscientização de responsabilidade frente a esse outro. Numa intervenção positiva ou não como docente.

E sob esta ótica de raciocínio, reaproveito as ideias descritas acima nas palavras de Rozek e Vasquez, que trazem a importância dessa busca de mudança interior ou mudança de olhar sob esta perspectiva inovadora. Para isso é de fundamental valor o entendimento inicial da mola propulsora da elaboração e aculturação de concepções e de construção do

8 Marlene Rozek, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2010 e professora do Curso de Pós Graduação em Educação Especial Processos Inclusivos – UFRGS 2011-2012. Professora da disciplina “Subjetividade e Formação Docente”, em aula, no curso de Pós Graduação de Educação Especial dos Processos Inclusivos, entre falas e referenciais salientou da importância, do profissional de educação percebe o quanto toda a dimensão que o constitui como professor irá repercutir em sua prática. Ela afirma, que a inclusão tem que passar por dentro do ser humano. Isso quer dizer que em qualquer relação do ser humano fica pressuposto que há significações atribuídas a saberes, a crianças, a valores, etc. Com os quais todo o profissional da educação se constitui como um professor e isso irá de alguma maneira repercutir em sua prática. É importante, portanto que ele as compreenda e reconheça.

pensamento político educacional inserido na criação da escolarização com suas normas, objetivos, poder político, metodologia, disciplinas, avaliação, etc.

1.2 Gestão Democrática na Educação Infantil e a dificuldade de implantação frente a herança patrimonialista colonizadora

...é impossível atravessar a estrada do aprendizado da democracia, de como fazer democracia sem confrontar basismo e elitismo, expressões vivas em nossas tradições autoritárias. E nós estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia. E a luta por ela passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo.

Paulo Freire

A dinâmica de formação e construção da história educacional brasileira e de gestão democrática em educação infantil voltada para crianças na faixa etária entre zero a seis anos com perspectivas inclusivas, descortina-se numa demonstração de desinteresse, conflitos, história de colonizações, aculturações, explorações, etc, uma realidade que reflete-se enraizada em algumas nuances culturais, legais e em conflitos de prática.

Freire defende que a prática educativa só poderá acontecer com maior qualidade e desprendimento de interesses quando houver participação, diálogo, trocas e criticidade daquele que aprende. O autor (2001b, p.136), ao tratar da democracia, afirma que a luta por uma educação mais igualitária e de direito de “todos”, é uma luta que permanece em vigor, na busca por direito de cidadania, por administrar educação pública democraticamente, sendo que essa luta faz parte de todo um processo de crescimento, mas também de resistência, em que o Estado não pode perder suas responsabilidades ou creditá-las a outros.

Porém, fica evidente que todo o processo de democratização relacionado ao ensino como direito e princípio básico merece ser repensado, avaliado e compreendido. Compreender as bases da história e os caminhos percorridos para inscrever a gestão democrática como princípio legal e como prática, seus progressos e seus entraves, trará melhores perspectivas para sua difícil implantação. Porém, destaca-se neste estudo e demarca-se essa importância, mas acentua-se que esses fundamentos e bases não serão aprofundados por exigirem extensão maior na pesquisa.

Conforme falas de Baptista⁹ e Rozek¹⁰, durante banca de avaliação de projeto de final de semestre no curso de Pós Graduação em Educação e Processos Inclusivos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, há a concordância de que a gestão democrática

9 Coordenador e Professor do Curso de Pós-graduação de Educação Especial e Processos Inclusivos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS- 2011-2012

10 Professora do Curso de Pós-graduação de Educação Especial e Processos Inclusivos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS- 2011-2012

é a alternativa para que haja a construção e viabilização dos processos inclusivos dentro das escolas públicas, trazendo maior qualidade educacional e repercutindo para um cotidiano escolar que favoreça a inclusão.

Ao introduzir seu artigo sobre a relação entre a formação do estado brasileiro e a gestão de políticas educacionais na atualidade, Batista (p.387, 2007), ressalva as políticas educacionais brasileiras com suas características capitalistas e fundamenta seus argumentos em que, em nosso país, a marca do colonizador ainda encontra-se em representações escolhidas pela sociedade para a gestão pública. A autora ressalta que, entre outros entraves sociopolíticos e culturais, há influência capitalista, para que no setor público ocorra gestão pública do tipo empresarial, dificultando a abertura para que aconteça na prática a gestão democrática no ensino público, que é um princípio constitucional.

Portanto, há que se compreender que há um emaranhado de questões civis e de práticas e de atitudes públicas das quais dependem a implantação de uma gestão educacional que seja “mais democrática”. Nesse sentido, vale compreender que é através dessa implantação que caminhos poderão ser abertos para que haja maior participação popular e diálogo dentro da instituição escolar; entende-se que a gestão democrática é necessária para que a inclusão sob o olhar da nova perspectiva aconteça.

Quando se compreende gestão democrática e, decorrente dela, o projeto político pedagógico como meios para a implantação da inclusão, articula-se a esse entendimento o papel do gestor escolar para a construção da escola inclusiva. E em virtude disso, compreende-se que sua atuação, articulação, formação e busca de parcerias e ações ligadas às redes e a todas as esferas voltadas à escola é uma das mediações para se conseguir educação inclusiva de qualidade.

Porém, resultados não se colhem com devaneios. FREIRE (2001b, p.136), quando escreve que a luta continua em vigor, alerta que fazer democracia é um processo de aprendizagem. O autor relembra as características e marcas deixadas na formação da mente educacional brasileira, características que poderão trazer entraves para que essa implantação venha a ocorrer de maneira proveitosa. A luta da qual nos fala Freire é por mudança em paradigmas, conceitos e atitudes de cada um de nós, para nos voltarmos ao “bem público”, antes do “bem privado”. Aliás a esse respeito Batista, (p. 388, 2007) afirma:

No Brasil, a gestão da 'coisa pública' guarda especificidades diretamente relacionadas ao tipo de sociabilidades construídas desde o período da colonização. Trata-se de um modelo de Estado que emerge de um padrão de relações sociais influenciado por uma ordem tradicional, fundamentada em relações de poder pessoal e patrimonialista com a ordem racional legal¹¹, representada pelo Estado de

11 Para Max Weber dominação legal é onde qualquer direito pode ser criado e modificado através de um estatuto,

Direito, cuja legitimidade repousa no exercício do poder impessoal e de acordo com as leis.

Desde nosso “descobrimento” perdura a herança de uma postura de resignação e passividade, de consciência servil, alienada, obediente e acrítica, em que a ideia paternalista e patrimonialista demonstra-se encravada na mente e formação de nosso povo. Falar em luta de direito para “todos”, é tocar nessa postura incrustada, almejando trocá-la por uma consciência ativa, que recria a si própria, reconhecendo direitos. Porém, como recriar algo tão impregnado a não ser por mudança total, em que aquilo que parece ser “doação” torna-se “conquista”. E, sendo conquista, é necessário que a população a reconheça como um direito.

Sabemos que, após o advento da Independência do Brasil, assim como em outros lugares do mundo que passaram a adotar o modelo liberal democrático¹² ocorre um grande impasse entre o tradicionalismo vivenciado até então e a modernidade, porém, na gestão pública brasileira, após a independência, não houve uma quebra ou substituição, conforme Batista (2007, p. 388):

[a Independência] Terminou por estabelecer não uma ruptura, mas arranjos que possibilitaram a emergência de um Estado que acomodava em seu interior, a ordem patrimonialista vigente desde a Colônia e a nova ordem que se instalava: a racional legal.

Rodrigues (2006,p. 19), traz elucidações sobre essa época brasileira, escrevendo sobre o advento da independência, e o início do período imperial, quando acontece um marco na história da educação brasileira, pois nesse período, iniciam-se os ensaios para a formação de um sistema de ensino. Conforme escreve a autora “Surgiram ideais novos e discutiu-se com um pouco mais de ênfase a questão da educação popular na Assembleia Nacional Constituinte de 1823, sendo que a preocupação com a instrução popular “parecia desnecessária, e por isso não se atribuía função relevante à escola pública elementar” (Xavier, M. 1994, p.65).

Enfim, por essa herança paternalista e patrimonialista, é mostrada em vários estudos como “a marca do colonizador” e que ainda não se rompeu. Em mudanças governamentais brasileiras ou em formas simples de gestão ou administração, perduram essas características descritas e tão fortemente reconhecidas como características de

tendo na forma burocratizada o tipo mais puro desta dominação.

12 Conforme PEREIRA& CARVALHO (P. 49-50, 2008) A democracia liberal é atualmente a forma de governo mais difundida no planeta e caracteriza-se pelo seu formato representativo com base no sufrágio universal em que a autonomia dos membros eleitos está, necessariamente, vinculada a um conjunto de regras denominadas de Estado de Direito. Dentre os direitos tidos como sagrados na maioria dos países democráticos liberais estão: liberdade de ir e vir; liberdade de expressão, associação e culto; devido processo legal; a propriedade e a igualdade perante a lei. Apesar da forte difusão do modelo liberal democrático, uma parte significativa da população mundial não vive sob os auspícios desta forma de governo.

formação de nossa sociedade e nosso Estado. Por sua vez, não conseguir diferenciar o que é “público” do que é “privado”, é um traço da política que traz entraves quando se pensa em democracia, gestão democrática, projeto político pedagógico, etc.

A consciência dessa gramática política precisa ser reconhecida para ser efetivada. Não há como pensar democracia na gestão pública sem saber diferenciar claramente o que é o “bem público” e o que é o “bem privado”. É por isso que nesse capítulo dessa monografia foram pontuados aspectos históricos. No Brasil foram sendo implantados por nossos colonizadores e primeiros educadores ideologias de favorecimentos para alguns, como se estes tivessem pleno direito de usufruírem dos bens sociais e comandarem os outros, vistos como sem direitos. Os nobres e abastados financeiramente e, por isso, considerados e reconhecidos como “homens bons”, recebiam porções favoráveis para uso de terras, garimpos, plantações, desde que o ciclo de poderio e favorecimento fosse conservado, servindo a poucos que apropriavam-se do que era público e considerando esse direito como privado.

É nessa cultura política que esta enraizada a dificuldade de muitos gestores públicos desvencilharem-se da ideia de o que é público em gestão, quando em posição de liderança não poderia ser visto de forma alguma e sob nenhum critério como direito privado. Não é o que vemos na atualidade e durante toda a história da gestão brasileira. Essa avaliação é muito importante quando se almeja um pouco mais dos princípios democráticos em gestão na educação infantil de crianças na faixa etária de zero a seis anos com perspectivas inclusivas, já que não se entra no devaneio de pensar que na gestão democrática, ao ser colocada em prática, esses princípios não estarão presentes, ainda que de forma camuflada.

Essa referência elucida a dificuldade de se ter gestão democrática voltada à educação infantil com perspectivas inclusivas e outros níveis educacionais no Brasil. Nosso país herdou concepções que estão arraigadas em sua cultura educacional e que ampliam a reprodução desse ciclo de aculturação de maneira inconsciente e intrínseca, mas que, para a grande maioria da população brasileira, tornou-se indiferente e natural. São ideias construídas através da história e da cultura coletiva e dos sujeitos.

O ser humano, inconscientemente, assimila conceitos, ideologias, etc, e com o tempo, em relações sociais, esses pré conceitos aculturam-se ao seu modo de pensar e fazer coisas, tornando-se intrínsecos e naturais. Porém, há que se refletir o quanto essa herança provoca a omissão de alguns gestores públicos, aproveitamento e favorecimentos a outros que usufruem do “público” sem concebê-lo como direito de todos. Aí há que lembrar das

ideias de Rozek, quando diz que: “todos são seres que possuem o mesmo conteúdo, todos somos humanos”.

As interpretações deste primeiro capítulo encontram-se fundamentadas em pesquisas sobre a época do descobrimento do Brasil e também do contexto histórico europeu e nativo, pois cada grupo social fermenta sua historicidade individual e coletiva, as quais se entrelaçam e constroem a história. Assim, o texto aqui apresentado contém elementos para a compreensão de bases antropológicas sobre gestão democrática em educação infantil de crianças na faixa etária de zero a seis anos com perspectivas inclusivas, demonstrando análises textuais de variados contextos sociais e políticos brasileiro. Sob este ponto, desenrolaram-se e somaram-se interrogações e suposições sobre dinâmicas histórico-culturais de nossas raízes, que nos levarão a construir melhor o conhecimento proposto para o segundo e terceiro capítulo deste estudo.

2 GESTÃO DEMOCRÁTICA/COMPARTILHADA EM EDUCAÇÃO INFANTIL COM PERSPECTIVAS INCLUSIVAS - QUE FUNÇÃO É ESSA?

2.1 Dificuldades na Implantação de uma Gestão Democrática/Compartilhada em Educação Infantil com Perspectivas Inclusivas frente a herança Patrimonialista.

A escola não pode ficar no seu estagnado destino de perpetuadora da vida social presente. Precisa transformar-se no instrumento consciente, inteligente do aperfeiçoamento social.

Anísio Teixeira

Na Constituição de 1988 (Art. 206, inciso VI), ficou registrada a gestão democrática como base e princípio para o ensino público de nosso País. Ampliou-se o direito à educação, detalhando-se o texto e sendo reproduzido em Constituições Estaduais e nas Leis Orgânicas, chamadas as Constituições Municipais. A educação deixou de ser vista como responsabilidade exclusiva da escola. Torna-se papel da sociedade exigir competência de seus gestores, educadores e comunidade escolar, refletindo e planejando coletivamente para que hajam bons resultados de aprendizagem e bom uso dos recursos financeiros. Porém a mesma sociedade, que deverá fiscalizar, terá também que contribuir para a decisão e realização de todo esse processo democrático.

A relevância e importância do marco da democracia no Brasil na década de 90, tendo como clímax a Constituição de 1988, remete-nos a pensar no quanto sua significação é importante para um povo marcado por vícios paternalistas, clientelistas, pela submissão no ato de pensar e a facilidade em excluir ou deixar-se excluir. Essa significação traz lampejos de mudança, pois ao longo do tempo a mentalidade há que ir mudando, na maneira de aprender a se organizar e participar ocupando-se de espaços públicos através de diálogo e participação.

Porém, o Brasil, com suas características históricas e socioculturais de país colonizado, traz de maneira marcante em sua formação cultural e étnica miscigenações e misturas de povos, culturas e diferentes condições sociais. Desse modo, na história de sua educação, demarcam-se nitidamente histórica e culturalmente as separações existentes entre os cidadãos, conforme sua camada na sociedade. Num patamar de exclusão e contradições, a distância entre a realidade educacional existente entre os filhos de nobres e grandes proprietários e os filhos de seus empregados e ainda de forma mais constrangedora, historicamente, os filhos daqueles que viviam em condições de pobreza, fica bem claro.

Apesar dessa compreensão histórica, nos vislumbres da atualidade, essa realidade ainda é combatida através das lutas sociais por igualdade de direitos, ressaltando características bastante incrustadas na cultura e mente brasileira com respeito à diversidade. Diante de tais evidências, tanto a dinâmica de formação quanto a de construção da história e do pensamento educacional brasileiro, refletem esses avanços e entraves e trazem perspectivas e dificuldades para a implantação de gestão democrática/compartilhada¹³ e inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares brasileiras.

Anísio Teixeira e outros, em manifestos e documentos, lutaram e idealizaram no cenário educacional brasileiro para que a escola fosse pública, gratuita, laica e aberta a todos os cidadãos do país. Essas idealizações trouxeram base para as movimentações desenvolvidas posteriormente. Assim, Anísio como um educador, um filósofo e idealista, compreendia que seria através da educação dada à população de baixa renda brasileira, desenvolvendo suas habilidades e talentos intelectuais que a democratização aconteceria mais rapidamente. Uma vez que seria a oportunidade de desenvolver maior criticidade, autonomia e responsabilidade nos cidadãos, até então acostumados aos desmandos e autoritarismos.

13 A autora, utilizará este termo para dar significação a nomenclatura diferenciada utilizada em alguns estudos, como gestão “democrática” ou “compartilhada”, mas que possuem conforme a pesquisa, a mesma base e os mesmos princípios, sendo que o termo compartilhada amplia as perspectivas de democracia em discurso e participação.

Anísio Teixeira, célebre representante dos ideais de educação pública brasileira, definiu em sua afirmação, ao descrever a que responsabilidade a nova idealização de escola deveria servir. Ele afirma: “novo homem, independente e responsável, é o que a escola progressiva deve preparar” (Teixeira, 2000, p.113). Em sua história como educador e gestor brasileiro e em seu incontestável discernimento, teve participação na criação de procedimentos que aceleraram o desenvolvimento e a universalização da educação, principalmente, da educação básica.

Porém, há que se saber que o envolvimento e a participação fazem parte de toda uma construção histórica e social, que exige aprendizado constante, mas também união coletiva para a construção de políticas públicas que garantam os direitos. Entre o idealismo e a realidade contextual de Anísio havia interesses da igreja e de outros que defendiam a educação elitizada. Suas ideias e seu modelo como educador e gestor educacional, conseguindo pensar ao mesmo tempo fatos e problemas da educação, elucidam-nos que a luta por democratização e direitos, em nosso país, desenrola-se em muitas histórias e sementes plantadas que germinaram nestes movimentos públicos e parlamentares, enfatizando a necessidade de transformação consciente e inteligente do aperfeiçoamento social.

Ao introduzir seu artigo sobre a relação entre a formação do estado brasileiro e a gestão de políticas educacionais na atualidade, Batista, 2007, ressalva as políticas educacionais brasileiras com suas características capitalistas e fundamenta seus argumentos em que, em nosso país, a marca do colonizador ainda encontra-se em representações escolhidas pela sociedade para gestão pública. Ao descrever, a autora ressalta que, entre outros entraves sociopolíticos e culturais, há influência capitalista, para que no setor público ocorra gestão pública do tipo empresarial, dificultando a abertura para que aconteça na prática a gestão democrática no ensino público, que é um princípio constitucional.

Portanto, há que se compreender que há um emaranhado de questões civis e práticas e de atitudes públicas das quais dependem a implantação de uma gestão educacional que seja “mais democrática”. Nesse sentido, compreender que é através dessa implantação que caminhos poderão ser abertos para que haja maior participação popular e diálogo dentro da instituição escolar, entende-se que gestão democrática é necessária para que a inclusão sob o olhar da nova perspectiva aconteça.

Nesse sentido, quando se compreende gestão democrática e, decorrente dela, o Projeto Político Pedagógico como meio pelo qual se tem a implantação da inclusão, articula-se a esse entendimento a importância do papel do gestor escolar para a construção dessa escola inclusiva. E em virtude disso, compreende-se que será através de sua atuação, articulação, formação e busca de

parcerias e ações ligadas às redes e a todas as esferas voltadas à escola que vai se conseguir educação inclusiva de qualidade.

Porém, resultados não se colhem com devaneios. E como alerta-nos Freire (2001b:136) quanto à prática escolar, quando escreve que a luta continua em vigor e que é um processo de aprendizagem para se saber como fazer democracia. Quando o autor relembra as características e marcas deixadas na formação da mente educacional brasileira, características que poderão trazer entraves para que essa implantação venha a ocorrer de maneira proveitosa. Essa luta será de mudança em paradigmas, conceitos e atitudes de cada um de nós, que nos fará pensar no “bem público”, antes do “bem privado”. Aliás a esse respeito Batista (p. 388, 2007) afirma que:

No Brasil, a gestão da 'coisa pública' guarda especificidades diretamente relacionadas ao tipo de sociabilidades construídas desde o período da colonização. Trata-se de um modelo de Estado que emerge de um padrão de relações sociais influenciado por uma ordem tradicional, fundamentada em relações de poder pessoal e patrimonialista com a ordem racional legal, representada pelo Estado de Direito, cuja legitimidade repousa no exercício do poder impessoal e de acordo com as leis.

Desde nosso “descobrimento” perdura a herança de uma postura de resignação e passividade, de consciência servil, alienada, obediente e acrítica, onde a ideia paternalista e patrimonialista demonstra-se encravada na mente e formação de nosso povo. Falar em luta de direito para “todos”, é tocar nessa postura incrustada, almejando trocá-la por uma consciência ativa, que recria a si própria, reconhecendo como direito. Porém, como recriar algo tão impregnado a não ser por mudança total, onde aquilo que parece ser “doação” torna-se “conquista”. E, sendo conquista, é necessário que a população a reconheça como um direito.

Sabemos que, após o advento da Independência do Brasil, assim como em outros lugares do mundo que passaram a adotar o modelo liberal democrático ocorre um grande impasse entre o tradicionalismo vivenciado até então e a modernidade, porém, na gestão pública brasileira, após a independência, não houve uma quebra ou substituição, conforme Batista (2007 ,p. 388) afirma :“Terminou por estabelecer não uma ruptura, mas arranjos que possibilitaram a emergência de um Estado que acomodava em seu interior, a ordem patrimonialista vigente desde a Colônia e a nova ordem que se instalava: a racional legal”.

Rodrigues (2006, p. 19), traz elucidções sobre essa época brasileira, escrevendo sobre o advento da independência, e o início do período imperial, onde acontece um marco na história da educação brasileira, pois nesse período, iniciam-se os ensaios para a formação de um sistema de ensino. Conforme escreve “Surgiram ideais novos e discutiu-se com um

pouco mais de ênfase a questão da educação popular na Assembleia Nacional Constituinte de 1823, sendo que a preocupação com a instrução popular parecia desnecessária...”

Enfim, talvez por essa herança paternalista e patrimonialista, que mostram-se como “a marca do colonizador” e que ainda não se rompeu nas mudanças governamentais brasileiras ou em formas simples de gestão ou administração, mas perduram como características descritas e tão fortemente reconhecidas na formação de nosso povo.

Jamil Cury afirma (2004, p. 55), que:

A gestão democrática pode ser lida por contraste com a gestão hierárquica [...] Ela expressa tanto a vontade de participação que tem se revelado lá onde a sociedade civil conseguiu se organizar autonomamente, quanto o empenho por reverter à tradição que confunde os espaços públicos com os privados.

Por sua vez, o não conseguir diferenciar o que é “público” do que é “privado”, são pontos que trazem entraves quando se pensa em democracia, gestão democrática, projeto político pedagógico, etc, pois para que haja alguma mudança na forma de gerir, essa caracterização salienta-se como um ponto a ser reconhecido conscientemente como consciência pública e que necessita ser transformado. Pois precisa ser reconhecida para ser efetivada.

Não há como pensar democracia, igualdade, autonomia em gestão pública, sem saber diferenciar claramente o que é o “bem público” e o que é o “bem privado”. É nesse sentido, que o estudo relembra que, desde que no Brasil foram sendo implantados pelos colonizadores e primeiros educadores ideologias de favorecimentos para alguns que recebiam porções favoráveis para uso de terras, garimpos, plantações, desde que conservassem o ciclo de poderio e favorecimento, servindo aos nobres que apropriavam-se do que era público e consideravam esse direito como privado. Daí subentende-se a dificuldade de muitos líderes públicos desvencilharem-se da ideia de o que é público em gestão, quando em posição de liderança, não pode ser visto de forma alguma e sob nenhum critério como direito privado.

Da expressão desse ponto de vista, ressalva-se que na realidade brasileira e em sua grande maioria, não é o que vemos durante toda a história de conceituação de gestão e administração pública em nosso país. Essa mensuração é muito importante ao se almejar um pouco mais dos princípios democráticos em gestão na educação infantil de crianças na faixa etária de zero a seis anos com perspectivas inclusivas, já que não se entra no devaneio de pensar que na gestão democrática/compartilhada, ao ser colocada em prática, esses princípios não estarão presentes, ainda que de forma camuflada.

Essa referência elucida a dificuldade de se ter gestão democrática/compartilhada voltada a educação infantil com perspectivas inclusivas e em outros níveis educacionais no Brasil. Nosso país herdou concepções que estão arraigadas em sua cultura educacional e da qual amplia a reprodução desse ciclo de aculturação de maneira inconsciente e intrínseca, onde, para a grande maioria da população brasileira, tornou-se indiferente e natural.

São ideias construídas através da história e da cultura de cada um. Dá-se no desenrolar da vida e ao que está intrínseco às questões colocadas por cada ser humano enquanto construído em sua historicidade, que por sua vez não está desligada da historicidade de outros, pois há entrelace nas relações e construções sociais e culturais assimiladas através do meio social. Essas historicidades individuais e diferenciadas, mas totalmente entrelaçadas, enchem-se de conhecimento científico, que vai sendo construído ao longo do tempo, tornando-se condicionadas à época e aos fatos vivenciados.

Tais aspectos demonstram que o ser humano, inconscientemente, assimila conceitos, ideologias, etc, e com o tempo, em relações sociais, esses pré conceitos aculturam-se ao seu modo de pensar e fazer coisas, tornando-se intrínsecos e naturais. Porém, há que se refletir o quanto essa herança tem trazido omissão a alguns cidadãos e gestores públicos, aproveitamento e favorecimentos a outros que aqui em questão usufruem do “público” sem concebê-lo como direito de todos.

Porém com tantas mudanças, demonstram-se lampejos do aprender a diferenciar o “público” do “privado” e suas implicações, ainda que de maneira bastante sucinta. A partir da visão dos direitos humanos e de cidadania debateram-se direitos existentes na Constituição de 1988 que traz como um de seus objetivos “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). E que define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

A partir dessas modificações governamentais e das novas perspectivas de busca por direitos, abre-se um leque de expectativas, pois a luta de pessoas que eram tidas como nulas na sociedade em seu valor sociocultural, ressurgem com representações e direitos irrevogáveis. Toda luta inculca-se em estruturas de direitos firmados no mundo inteiro e os quais através da globalização e avanços tecnológicos não conseguem mais serem

escondidos. Nesse desenrolar de acontecimentos, com o efervescer do advento da democracia no Brasil e a Carta Magna, novos rumos surgem para a sociedade, onde são lançadas raízes que repercutem e frutificam em forma de delimitações de direitos que vão sendo idealizados.

Nesse sentido, é preciso reconhecer, dois movimentos internacionais que repercutiram e marcaram as decisões tomadas na década de 90 em nosso país e resultaram em documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que reforçam os direitos estabelecidos através de lutas e fóruns de debates, quanto ao acesso e direitos da pessoa com deficiência. Essa insistência por décadas, de busca por reconhecimento social, valorização da diversidade e de direito ao convívio na sociedade, colaborou para que princípios de inclusão e diversidade tomassem novos rumos, desencadeando discussões e construções de diretrizes legais e debates em diversos grupos dentro da sociedade, trazendo um novo patamar de leis, direitos, ementas e grandes demonstrações de mudanças em nossa atualidade.

Por influencia desses documentos, em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona esse direito às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.” MEC (2008, p.19).

Cabe também considerarmos, que através dos movimentos sociais contínuos tivemos na realidade brasileira outros reflexos e acréscimos na luta pelos direitos de crianças e pessoas com deficiência, como os do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, quando este reconhece como “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garantisse o atendimento à diversidade humana”. Nesse contexto, as implicações das políticas de inclusão e seu desenrolar no cotidiano da escola, com maior transparência e responsabilidades, são detalhadas e mostradas em estudos e documentos que vão sendo construídos coletivamente e repercutem na atualidade, como a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008).

Com base em dados e expectativas de estudos, essa política atualiza-se e reforça-se através do Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011, que esclarece e atualiza esses direitos de pessoas com deficiência e suas instâncias através de nota técnica do dia 08 de

dezembro de 2011, Nº 62 / 2011 / MEC / SECADI¹⁴ /DPEE¹⁵, expedida ao público, gestores de secretarias de educação, professores de instituições de educação superior e representantes dos movimentos sociais que atentos buscam explicações e esclarecimentos sobre as atitudes e ações tomadas pelo poder público brasileiro quanto a esse respeito.

Esse Decreto não traz retrocesso à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), pois conforme descrito reconhece a existência do direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Ressalta entender, que este direito esta assegurado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006, ratificada no Brasil com status de Emenda Constitucional pelos Decretos nº. 186/2008 e nº. 6.949/2009. A nota traz destaque para o debate ocorrido sob a perspectiva durante a Conferência Nacional de Educação – CONAE/2010, que em seu Documento Final, deliberou que: “a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/super dotação nas turmas comuns do ensino regular.”

O documento prescreve orientações e garantias no ensino comum para crianças ou pessoas com deficiência e também reafirma esses direitos desde a educação infantil até os níveis mais elevados de ensino. Nele se afirma que:

Este documento orienta os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, a aprendizagem e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2010, p. 132-134)

Ter compreensão da educação infantil escolar com perspectivas inclusivas como um bem público, sendo um direito de todos os cidadãos e um dever do Estado, onde todos são responsáveis pela construção de políticas e direitos, mas o Estado recebe a obrigação de oferecer acesso, permanência e educação infantil de qualidade, respeitando a diversidade e o direito que já se encontra estabelecido. Aliás, a esse respeito pode-se afirmar que o exercício e atuação de gestão democrática/compartilhada é direito social estabelecido na Constituição. Devendo ter como princípio a construção de políticas públicas, que estabeleçam objetivos, busquem soluções de problemas, criem planos para ação e execução,

14 Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

15 Diretoria de Políticas de Educação Especial

acompanhem e a avaliem. Cujas participações e responsabilidades são de todos os envolvidos.

A partir de tais manifestações, considera-se trazer ao público as dificuldades e tensões enfrentadas pelos profissionais da educação, para atender uma população que vem de classes especiais até então excluídas das instituições escolares comuns ou regulares. Esse fervor entre direitos e deveres constitucionais e as dificuldades levantadas frente às características vivenciadas na educação infantil com perspectivas inclusivas, onde o direito é de todos e a inclusão das classes e pessoas até então excluídas, deixou de ser uma realidade e tornou-se realidade. Conforme fica respaldado e descrito em Nota Técnica do dia 7 de maio de 2010 – SEESP¹⁶/GAB/Nº 11/2010, afirma que:

A inclusão educacional é um direito do estudante e requer mudanças na concepção e nas práticas de gestão, de sala de aula e de formação de professores, para a efetivação do direito de todos à escolarização. No contexto das políticas públicas para o desenvolvimento inclusivo da escola se insere a organização das salas de recursos multifuncionais, com a disponibilização de recursos e de apoio pedagógico para o atendimento às especificidades educacionais dos estudantes público alvo da educação especial matriculados no ensino regular.

Tendo em vista que, para que uma escola de educação infantil para crianças em faixa etária de zero a seis anos se construa como inclusiva, caracterizando-se por princípios de uma gestão democrática/compartilhada, há de se esperar que esta se comprometa com educação de qualidade, sendo imprescindível que haja a política de inclusão implementada por todas as redes de ensino. Essa participação em rede, irá repercutir internamente dentro de cada comunidade escolar de educação infantil brasileira, pois uma escola é um universo que se relaciona com a sociedade e que possui demandas cada vez mais exigentes, necessitando de infraestrutura e funcionamento. Quando se fala do direito legal, que é ter qualidade de ensino para todos, então, para cada escola se torna um grande desafio, pois precisa envolver-se.

Nessa perspectiva, avaliar e reavaliar a participação popular, que culminou com a abertura política na década de 90, resultando no texto Constitucional e possibilitando muitos avanços e possibilidades sociais, é reconhecer que o cidadão brasileiro é portador de direito. Direito este conquistado e efetivado por ser discutido e elaborado democraticamente, através de movimentos, fóruns, debates, etc, tornando-se política pública e sendo normatizada pelo Congresso Nacional do País. Acentua-se o olhar brasileiro para a questão das políticas

16 Secretaria de Educação Especial.

voltadas para a Educação Especial e a inclusão de pessoas com deficiência nas organizações educacionais e nas práticas educativas e a ela associadas.

Como norteador, salienta-se o cenário ético dos Direitos Humanos. Movimento mundial em defesa dos princípios da Inclusão, que se torna ação social, educativa, cultural e política e objetiva garantir o que está escrito na Lei. É a garantia do direito à educação para todas as crianças, sem nenhum tipo de discriminação. Porém, há que se avaliar que por mais que se nos pareça essas questões estarem bastante claras e rotineiras, há questões referentes à deficiência que precisam ser elucidadas e debatidas. Conforme afirma Giordani (2010, p.4):

A questão da escola pública foi retomada, não se aceitava mais a perspectiva que democratizar a escola é simplesmente garantir o acesso; reivindicava-se, além disso, a democratização das práticas pedagógicas, administrativas e de gestão financeira das escolas, com a garantia de permanência do educando no sistema escolar. Este princípio conduz a importantes discussões na estruturação de propostas pedagógicas inclusivas.

O artigo 14º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 dispõe que a definição para as normas da gestão democrática da escola pública na educação básica serão realizadas pelos sistemas¹⁷ de ensino, de acordo com seguintes princípios: I participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, p. 03, 2010). Decorrente no que está disposto LDB 9394/96, art. 9º, 10º e 11º, A União, compete amplamente desempenhar função de coordenação e articulação dos níveis de sistema no país, dos quais a gestão da educação brasileira é organizada.

Os princípios de gestão democrática e educação inclusiva possuem suas bases construídas sob a visão desses direitos. As escolas são incentivadas para novos programas e projetos, tendo como foco o fortalecimento da gestão da escola de maneira compartilhada, a busca por melhoria de qualidade nas ações desenvolvidas de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas por toda a comunidade. Essa visão que base-se nos direitos humanos, traz ênfase à garantia do padrão de qualidade no aprendizado, acesso e permanência do aluno dentro da escola.

Conforme aborda Mafassoli (p.41, 2009):

Com a Constituição cidadã de 1988, avançamos nas conquistas democráticas e na garantia dos direitos. Entre as oito constituições brasileiras, em menos de 200 anos de história, esta foi a mais democrática e a que mais incluiu os diferentes grupos

¹⁷ A saber: o sistema de ensino federal, os sistemas estaduais e os municipais, aos quais são distribuídas funções determinadas.

sociais da sociedade ao apresentar como um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil 'promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL,1988)

Farenzena¹⁸ durante explanação em aula¹⁹, elucida a retomada do Brasil como Estado Federativo através da conquista democrática deste período, quando em resultado das lutas populares, resulta em implantações de diferentes instâncias (nacional, estadual e municipal). Entes federados que partilham responsabilidades no tocante à oferta da educação, mas cada um conserva funções específicas, conforme lhes são atribuídas nas políticas educacionais. Essas implantações nas diferentes instancias governamentais, ocorrem em várias áreas de gestão de políticas públicas e que tornam-se a partir das diretrizes legais, responsáveis por suas políticas setoriais como: cultura, educação, saúde...

Avaliando os programas e as ações do Governo Federal onde a repercussão se dará pelos debates e fóruns populares, resultando em tomada de decisões e ações em regime de colaboração e debate nas três esferas de governo, onde cada uma terá que desempenhar seu papel. A assistência da União, garantida aos estados e municípios conforme o Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008, pode ser viabilizada através de transferências de recursos financeiros ou de auxílios técnicos como: programas de capacitação, avaliações, levantamentos, implantação de salas de recursos multifuncionais, adequação arquitetônica...

Em decorrência, as decisões, ações e intervenções do Estado e seus órgãos federativos ocorrem delimitando-se e reformulando-se continuamente à medida que os atores, que apresentam características sociais diferenciadas vão construindo essas relações de interesses, aspirações, valores, conflitos, ideias, repercutindo nas políticas para todos. Conseguindo que o Governo Federal viabilize recursos financeiros, através de programas, para que nas esferas estadual e municipal a educação inclusiva seja um direito a ser assegurado pelas políticas públicas de cada órgão Federativo do País. Buscando compreender o que acontece na realidade das políticas educacionais desenvolvidas em cada parte do Brasil.

A elaboração e execução de políticas e planos educacionais, em consonância com os planos nacionais, integrando as suas ações e as dos municípios deve ser realizada pelos Estados e pelo Distrito Federal. Já os municípios têm como função organizar, manter e desenvolver o seu sistema de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da

18 Professora do Curso de Pós-graduação de Educação Especial e Processos Inclusivos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS- 2011-2012

19 Aula dada durante a disciplina de Políticas Públicas no Curso de Pós-graduação de Educação Especial e Processos Inclusivos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS- 2011-2012

União e dos Estados. Se na escola regular não há condições para o acesso e permanência de determinado aluno, o Estado precisa garantir o direito e as condições para que essa educação seja alcançada. Atualmente os princípios estabelecidos na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, têm inspirado a organização de gestão das cidades e do orçamento público brasileiro, o que tem trazido inovações e debates.

Porém, a tão almejada autonomia e a construção da identidade da escola que a mais de vinte anos surgiram como princípio de uma gestão democrática, atualmente ainda caminham rumo a construção de relações e mudanças conceituais e práticas, para que, através da união de todos os integrantes da comunidade escolar, se concretize rumo a melhorias e qualidade para a educação nacional. Conforme Pettene e Secchim (2005, p. 45) afirmam:

Falar de gestão democrática nos remete à democracia participativa. A descentralização, a autonomia e a participação estabelecem abertura de novas arenas públicas de decisão que conferem a cada escola sua singularidade, sua identidade própria, tendo a qualidade do ensino, como ponto central de qualquer proposta para escola pública. No exercício da construção da autonomia escolar, não obstante seus percalços e desafios são visíveis e promissores os benefícios e as vantagens por ela produzidos. A Escola torna-se palco de experiências democráticas, em que a participação e a autonomia devem ocorrer de forma transparente, respeitando a diversidade, o pluralismo e os valores éticos.

Nessa dimensão, durante a década de noventa, acentua-se fortemente a ênfase sobre a importância da autonomia e a construção de uma identidade própria para cada escola, através da construção coletiva de seu documento norteador de ações, o Projeto Político Pedagógico que constitui, concomitantemente, tanto um direito como um dever, consolidando a autonomia da escola mediante o processo de participação e planejamento de ações desenvolvidas coletivamente. Por sua vez, o projeto Político Pedagógico torna-se a expressão da autonomia da escola quando é executado.

Infelizmente, há que se considerar que a mais de vinte anos, muitos impasses e entraves camuflam a importância e significado do que realmente significa a autonomia descrita na lei. Pois é notória a discrepância entre a compreensão do significado previsto no texto da lei e a autonomia entendida e construída por muitas escolas. Esse têm sido um dos obstáculos a serem superados para que o desenrolar das questões de gestão democrática/compartilhada na educação brasileira melhore. Atualmente, o que ocorre na realidade de escolas públicas brasileiras por não compreenderem essa significação é que constroem projetos vazios de sentido e de maneira equivocada, somente com o objetivo de cumprir os deveres sugeridos na lei.

Tais aspectos são considerados importantíssimos, já que abre-se no País o direito público de discussão, ainda que, fique subentendido alguns entraves, conforme escreve Cury (2004) “ de repente os cidadãos se veem na obrigação de se engajarem na luta sem que uma cultura democrática tenha sido radicada na sociedade”. Há certa dificuldade, ao longo desses mais de vinte anos de mudanças culturais, estruturais e implantações, de entender-se “gestão democrática”, “autonomia da escola”, “projeto político pedagógico”, “inclusão”, como algo que pode realmente ser implementado. Como descreve Giordani (2010, p.4), é tensa e difícil a passagem de uma escola considerada excludente, principalmente ao tocante à inclusão de pessoas com deficiência para uma considerada inclusiva. A autora afirma que:

A passagem de uma escola excludente para uma educação para todos não se constitui apenas em uma ruptura de paradigmas dentro da educação especial, e, sim, é o resultado de uma série de transformações políticas, culturais e sociais que vão muito além de uma discussão do tipo educação especial versus educação regular.

Porém, fica evidente que todo o processo de democratização relacionado ao ensino como direito e princípio básico merece ser repensado, avaliado e compreendido. Compreender as bases da história e os caminhos percorridos por gestão democrática/compartilha até a atualidade, seus progressos e seus entraves, trarão melhores perspectivas para sua difícil implantação. Porém, destaca-se neste estudo e demarca-se essa importância, acentua-se que o enfoque discorrerá de forma sucinta pela amplitude do tema. Serão tratados, mais especificamente fundamentos e bases, adentrando no movimento mais recente de gestão democrática chamado de gestão compartilhada que conforme Andrade (2007, p.2), afirma:

pressupõe o desenvolvimento de ações colegiadas, através das quais os sujeitos envolvidos possam compartilhar desde o planejamento educacional às práticas empreendidas no chão da escola. Trata-se de um movimento que visa à concretude do princípio da gestão democrática da educação (Art. 3º & 14 da LDB nº 9.394/96) por meio da participação dos sujeitos sociais nos processos educativos.

Todo o discurso decorrente sobre gestão democrática, sua implantação, seus entraves, seus progressos tão discutidos nas décadas de 80/90 e que parecem ter esfriado em tempo recente, pela dificuldade de entendimento claro e burocratizado, atualmente revestem-se dessa nova roupagem, que através do movimento com nova nomenclatura, resguarda-se na formação discursiva e pressupõe desenvolvimento de ações colegiadas, constituindo e constituindo-se de relações dialógicas existentes nos diversos espaços em que as políticas educacionais são elaboradas e implementadas no âmbito do sistema de ensino.

Um processo relativamente novo, abrindo a discussão acerca da possibilidade de uma maior participação da comunidade escolar nos tramites de gestão da unidade escolar pública. Ainda que, se sabe pela história que anteriormente a 1988 houve movimentos no sentido de fazer com que a gestão viesse a ser mais democrática, mas é somente a partir do período em questão que ocorre a instalação desse processo democrático de maneira mais significativa e aberta.

2.2 Gestão Democrática/Compartilhada e a Educação Infantil com Perspectivas Inclusivas

É interessante notar que, durante o Império, quando o Rio era a capital do Brasil, Rui Barbosa já apontava a importância da Educação Infantil. Porém, muitas críticas e questões foram levantadas sobre as suas colocações e a falta de atenção à instrução pública convenceu o governo da impropriedade de expansão dos jardins de infância. Naquela época, a Educação Infantil era compreendida de forma contraditória e indefinida. Para alguns políticos, deveria atender aos filhos dos operários e pobres; para outros, era considerada um artigo de luxo e, portanto, dispensável.

Patricia Corsino

A luta pela educação infantil das crianças em faixa etária de zero a seis anos e a de uma parcela denominada “de inclusão”, por terem algum tipo de deficiência, tem sido contínua por parte de pesquisadores, pais, educadores e grupos da sociedade que entendendo os fios e tramas políticos desenvolvidos ao longo da história educacional brasileira, têm ao longo do tempo, lutado para que as determinações legais venham a ser cumpridas.

É válido ressaltar que, dentre os muitos movimentos e processos da efervescente década de 90, marcaram-se avanços pontuais tanto nos debates internos proporcionados por educadores, juristas, assistentes sociais, parlamentares, etc, com relação à educação infantil brasileira, como também aos direitos de crianças na faixa etária de zero a seis anos e pessoas com deficiência. Os direitos da criança como cidadã começam a ser debatidos pela primeira vez no Brasil, mesmo já estando anteriormente na pauta das discussões entre os ideais de democratização e enraizados em movimentos durante as duas décadas e meia de regime autoritário.

Os movimentos florescem na década de 80/90, onde se reascendem os debates sobre esses direitos, entre outros, os dos direitos humanos, da democracia, da infância e do ser infantil que a partir da promulgação da Constituição de 1988 passa a ser visto como sujeito de Direitos. O reconhecimento do dever do Estado para com as crianças em faixa etária de zero a seis anos de idade, após longo e democrático debate sobre esses direitos, fica expresso nessa Constituição e em

todo o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1988/93), culminando com sua promulgação em dezembro de 1996.

Inaugura-se uma nova significação para a história do atendimento educacional da criança no Brasil. Após esses marcos, a criança passa a ser vista como “sujeito de direito”. Sua vaga deverá estar disponível em instituições de educação infantil não ficando mais vinculada ao direito das mulheres trabalhadoras, mas sim, torna-se um “direito da criança”, tendo ela deficiência ou não.

Conforme afirmam Mathias e De Paula (2009, p. 1):

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996 (LDB), coloca a criança como sujeito de direitos em vez de tratá-las, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela. A mesma lei, proclama pela primeira vez na história das legislações brasileiras a Educação Infantil como direito das crianças de 0 – 6 anos e dever do Estado. Ou seja, todas as famílias que desejarem optar por partilhar com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos deverão ser contempladas com vagas em creches e pré-escolas públicas.

Sem dúvida, ao longo da história da educação brasileira, a educação infantil voltada à crianças em faixa etária de zero a seis anos vêm desenrolando-se e ampliando-se com perspectivas de cidadania e que visam a inclusão de crianças com qualquer tipo de deficiência, o quê é atualmente assegurado em forma de Lei. Nesse sentido, acentua-se a importância dos estudos brasileiros que resultaram na Política Nacional da Educação Especial com Perspectivas Inclusivas/2008 e que prima pela luta de direitos de uma escola voltada para Todos, sem discriminações ou diferenças.

Sobre esta questão, as Leis e o Estado ao ver a criança como sujeito de direito, entende-a como cidadã, como um ser que possui necessidades e características diferentes do adulto e necessita de um ambiente seguro, aconchegante no qual possa desenvolver-se de maneira plena. Nesse discurso, o Estado através da creche ou pré-escola garante qualidade na educação infantil das crianças brasileiras, atualmente, em faixa etária de zero a cinco anos²⁰, garantindo tornar esse ambiente propício para o seu desenvolvimento, onde deverá como forma de tornar-se também uma escola inclusiva, ter turmas onde o aluno com ou sem deficiência deve estar incluído no mesmo ambiente escolar.

Diante dessas novas evidências legais, as creches e pré-escolas da atualidade, que contemplam a faixa etária de zero a cinco anos, passaram a ser reconhecidas na Legislação Nacional como sendo parte integrante do Sistema Educacional Brasileiro. Em virtude disso, imagina-se que, o sistema educacional de nosso país ao almejar bem estar social para o seu

²⁰ Mudança ocorrida após o Ministério da Educação incluir as crianças de seis anos na primeira etapa do ensino fundamental. Porém a autora continua utilizando de “ zero a seis anos”, pois em documentos legais essa nomenclatura ainda perdura.

povo, terá como ponto principal de suas intenções à formação do cidadão de maneira global e para que isso ocorra terá que proporcionar qualidade para que esta formação inicial aconteça.

Por sua vez, Campos (2011, p.1), descreve no resumo de seu artigo sobre a pesquisa realizada em 2010, “Educação Infantil no Brasil: Análise Qualitativa e Quantitativa”, promovida pelo Ministério da Educação em conjunto com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) sobre o resultado obtido. Ela afirma:

O artigo apresenta resultados de pesquisa de avaliação sobre a qualidade da educação infantil no Brasil, desenvolvida em parceria com a Fundação Carlos Chagas, o Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. Os dados foram colhidos em 147 instituições de educação infantil em seis capitais brasileiras, durante o segundo semestre de 2009. Para a observação dos ambientes de creches e pré-escolas foram utilizadas versões adaptadas das escalas Infant/Toddler Environment Rating Scale Revised Edition e Early Childhood Environment Rating Scale Revised Edition. Foram também aplicados questionários a diretores das instituições e professoras das turmas avaliadas. Os principais resultados revelaram que: creches e pré-escolas apresentam em média níveis de qualidade insatisfatórios; os níveis de qualidade mais comprometidos se referem às atividades (creche e pré-escola), rotinas de cuidado pessoal (creche) e estrutura do programa (pré-escola); mudanças em determinadas características das instituições poderiam levar à melhoria da qualidade da educação infantil nos municípios investigados.

Conforme descrição e vislumbres atuais a pesquisa despertou debates sobre a qualidade da Educação oferecida aos brasileiros de zero a seis anos de idade. Nesse prisma, ao pensarmos a qualidade no atendimento à criança em faixa etária de zero a seis anos com perspectivas inclusivas, pensa-se na efetivação de seus direitos como cidadã que já estão garantidos quando reconhecidos mundialmente em forma de Lei.

Com a consolidação da Constituição Brasileira/1988 e que mais tarde teve reafirmadas suas definições através da LDB/ 9394/96 , lei que com relação a educação infantil ratificou e garantiu o já contido na Constituição e no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, ao reafirmar a obrigatoriedade de oferecimentos dessa educação em creches e pré-escolas por parte do Estado (Art 4º inc IV). Dessa forma, a educação infantil, que é reconhecida e definida como primeira etapa da educação nacional e que deverá anteceder o ensino fundamental e ser de caráter obrigatório, representa um enorme avanço e importantíssima conquista para a a sociedade brasileira.

Nesse contexto, em que a sociedade de nosso país, contempla várias mudanças na educação, após o reordenamento social, político e econômico que se expressa na Constituição e em diversas áreas na sociedade e que na Carta Magna fica definido no art. 29 , como sendo finalidade da educação infantil “o desenvolvimento integral da criança até

6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

Em virtude desses ideais, afirma que a avaliação nessa etapa da educação “far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.” Em análise do proposto, embora este não deixe especificado de maneira explícita, o tema da qualidade da educação infantil para crianças em faixa etária de zero a seis anos com perspectivas inclusivas é uma preocupação. Comportando nuances direcionadas ao conteúdo, objetivando a melhoria de qualidade para que haja o desenvolvimento integral da criança e deixando ressalva de que a avaliação deve desenvolver-se de forma qualitativa e não mais quantitativa.

Para crianças com deficiência, há alternativa em escolas específicas, porém o ideal como manda a LDB/ 9394/96 é que sejam incluídas ao lado de outras crianças e possam juntas lidar com as suas diferenças. No Artigo 206, inciso I, a Carta Magna estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Art. 208). A luta e insistência de busca por reconhecimento social, valorização da diversidade e de direito ao convívio na sociedade, colaborou para que os princípios de inclusão e diversidade tomassem novos rumos na educação infantil voltada à crianças em faixa etária de zero a seis anos com ou sem qualquer tipo de deficiência.

Com isso, além desse desafio, o Estado compromete-se a garantir “Igualdade de Direitos”. Na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU em 2009, que traz uma série de direitos trabalhados mundialmente como: saúde, educação ao trabalho, convívio familiar, respeito à diversidade, etc., nosso país fica comprometido através do Decreto 6.949/2009, entre outros direitos, a garantir que crianças com qualquer tipo de deficiência tenham o direito de serem incluídas em escola regular de ensino, juntamente com as demais para que recebam educação inclusiva de qualidade.

Estabelecendo mudanças necessárias na instituição escolar, tanto no âmbito de gestão, como de docência, repercutindo com isso em toda a comunidade daquele determinado local. Outrossim, necessários serão investimentos em conhecimentos sobre políticas públicas em Educação e Educação Especial, onde destacam-se ainda mais as análises de questões referentes ao ordenamento constitucional e as implicações para essa organização, planejamento, execução e ações de políticas voltadas à Educação Especial com Perspectivas de Inclusão.

Nesse contexto, abrem-se perspectivas para que haja debates e movimentações e com isso, o reconhecimento e a importância do envolvimento e participação popular, abrindo um leque de precedentes onde a gestão democrática é para a escola, alternativa para essa construção e viabilização dos processos inclusivos com maior qualidade educacional.

Conforme afirma Andrade (2010, p. 3):

Desta feita, ocupar o espaço público pelo diálogo significa conceber as instâncias de participação da gestão democrática (conselhos escolares e conselho municipal de educação, conferências, comissões representativas, etc.) como a via que torna possível tal princípio. Nesse sentido, a criação e a manutenção de suas atividades devem fazer parte das iniciativas tanto das instâncias locais quanto dos órgãos estrategicamente instituídos como locus decisório do sistema de ensino. É verdade que numa sociedade como a brasileira, marcada pelos vícios clientelistas e pela submissão ao argumento do mais forte, a prática dialogal soa sempre como uma utopia inatingível.

Frente a essas articulações não podemos esquecer de que vivemos entre direitos conquistados e que constam em legislação, porém, ainda temos dificuldades de implementá-los dentro das instituições escolares. Para compreender educação, como bem que é público, que é direito de todos, sem discriminação, nos é proposto pensar, que essas questões implicam em muito diálogo dentro das comunidades, resultando em mudanças culturais que em nossa sociedade estão caracterizadas e ainda precisam ser realizadas. É bom saber que esses princípios aparecem na Carta Magna de nosso País demonstrando de alguma maneira mudança de cultura. Mas isso, adverte-nos para as dificuldades e entraves, pois atualmente na prática, gestão democrática/compartilhada tem sido cada vez menos construída.

Esses princípios norteados pela lei que favorecem a participação popular com maior autonomia de decisão, criação de Conselhos escolares, comissões de representações, etc., caracterizando a “gestão compartilhada”, como sendo mais discursiva e aparecer com nova nomenclatura e com certa diferenciação da descrita na Constituição de 1988 e na LDB/9394/96, considerada mais teórica e com entraves burocráticos.

Atualmente, os cidadãos se deparam com a criação de uma série de legislações que vem a favorecê-los através de seus direitos como seres humanos. Nos escritos de Paulo Freire, ele defende que a prática educativa só poderá acontecer com maior qualidade e desprendimento de interesses, quando houver participação, diálogo, trocas e criticidade daquele que aprende. O autor (2001b:136), ao tratar sobre democracia, afirma que a luta por uma educação mais igualitária e de direito de “todos”, é uma luta que permanece em vigor, na busca por direito de cidadania e por saber administrar educação pública democraticamente. Mas essa luta faz parte de todo um processo de crescimento, como

também de resistência, onde o Estado não pode perder sua responsabilidade ou creditá-las a outros. Pensar gestão democrática/compartilhada em educação infantil para crianças em faixa etária de zero a seis anos com perspectivas de inclusão é pensar educação infantil pública de maior qualidade com maior participação.

Corrêa (2003, p.91), traz elucidações sobre as significações do termo qualidade e tenta explicar que tudo é bem mais complexo do que parece. Ela afirma:

Pode-se dizer que todos os estudos sobre o fenômeno educacional implícita ou explicitamente, parecem discutir, questionar e, no limite, apontar novos métodos, estratégias, meios etc., para uma melhoria da assim chamada qualidade da educação. O mesmo vale para as políticas educacionais, especialmente no que diz respeito às chamadas “reformas educacionais” que, ao menos no plano do discurso, justificam suas propostas e projetos com base na necessária busca da melhoria da qualidade da educação. O mesmo termo, contudo, pode assumir diferentes significados e posicionamentos, tanto ideológicos quanto práticos.

Nessa perspectiva, gestão democrática/compartilhada em educação infantil de crianças de zero a seis anos com perspectivas de inclusão, traz logo a mente a necessidade de o gestor, o docente, os pais, os funcionários, etc., terem conhecimento do quê o Estado tem oferecido em qualidade para essa educação infantil, quais acréscimos vem ocorrendo na forma da Lei e quais alternativas ou formas de mudança poderiam ocorrer para que essa educação para todos se desenvolvesse, obtendo o objetivo de todos os interessados, que é ter melhor qualidade.

Nesse tocante, é interessante saber que no Brasil, conforme consta em estudos (Campos, Rosemberg e Ferreira ,1995) o atendimento direcionado a essa faixa etária esta muito longe de dar conta de toda a demanda existente e de ter a qualidade ansiada pelos órgãos competentes e demais interessados.

Conforme Corsino (2008, p. 8) afirma:

Não há dúvida de que hoje a escola pública é muito mais democrática do que foi e que a Educação Infantil da rede municipal tem ganhado maior expressividade no cenário educacional. Havia uma demanda represada e se fazia, e ainda se faz, necessário aumentar a oferta de vagas para atender, especialmente, as camadas populares que, historicamente, foram privadas de um atendimento educacional de qualidade nos primeiros anos de vida. Todo esse movimento de expansão, porém, traz inúmeros desafios político pedagógicos, que vão da disponibilização e adaptação de espaços e aquisição de materiais adequados à formação de professores e organização de propostas pedagógicas.

Nas pesquisas percebe-se o aumento no número de crianças atendidas em redes de ensino, porém ao se avaliar que a educação infantil brasileira para as crianças em faixa etária já descritas, não é obrigatória e sendo assim, muito da demanda desse público não está

em creches ou escolas infantis, imagina-se que o Estado esta deixando de investir com esse público que conforme a Lei, têm direito a receber educação de qualidade igual a todos os demais cidadãos da mesma faixa etária. Os motivos para estarem fora da escola se dá muitas vezes pela dificuldade de conseguir vagas, trazendo outros problemas ao Estado.

Sem dúvida, tanto a Constituição Federal de 1988, quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, reconhecem as creches e pré-escolas como instituições integrantes dos sistemas educacionais do país e, como responsáveis pelo bom desenvolvimento intelectual e pela aprendizagem inicial necessárias a todos os cidadãos em faixa etária de zero a seis anos. Para isso, no entanto, conforme a Lei, essas instituições públicas ou privadas deverão garantir atendimento educacional de qualidade. A preocupação no entanto, está neste direito garantido e na qualidade que vem sendo dada a educação infantil brasileira e que em 2010 fica explícita na pesquisa desenvolvida pelo Ministério da Educação, coordenada pela professora Maria Malta Campos²¹.

Outrossim, é preciso reconhecer que, como cidadãos brasileiros, durante muitas décadas, nossas mentes ficaram adormecidas perante a situação de pessoas excluídas. Entre elas, as pessoas com algum tipo de deficiência. Porém, os movimentos, as ideias, as ações trazem mudanças. Há direitos fundamentais pelos quais a população precisa reconhecer e buscar. No Relatório da Unicef – Situação da Infância no Brasil 2006 – é reafirmada a importância da primeira infância, período em que se forma grande parte das capacidades cognitiva, emocional, social e de desenvolvimento físico da pessoa (p.108) e este, reconhece a Educação Infantil como um importante espaço de promoção do desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, de garantia dos direitos da criança resumidos nos três “p”: proteção, provisão e participação da criança como sujeito de direitos.

O final do século XX expõe o interesse e a busca contínua da sociedade por melhoria, onde tanto a descontinuidade como a universalização da educação apontaram para a possibilidade de desenvolvimento dos processos inclusivos e de uma educação infantil de melhor qualidade, sinalizando novas formas de socialização. Observa-se que o pensamento da sociedade brasileira vem cada vez mais se certificando de que é através da educação que as mudanças poderão ocorrer e que a nossa sociedade precisa de escolas de educação infantil para crianças em faixa etária de zero a seis anos, públicas, com melhor qualidade que garantam a todos o direito de acesso e permanência.

21 O estudo, coordenado por Maria Malta Campos, contou com a seguinte equipe de pesquisadores: Yara Lúcia Esposito, Eliana Bhering, Nelson Gimenes, Beatriz Abuchaim e Sandra Unbehaum (Campos, coord., 2010).

Frente a isso, acredito que, ao revermos estes temas, relembremos características existentes e marcantes em fases distintas em nossa sociedade brasileira e que nos faz como gestores e educadores reavaliar nossa maneira de agir e refletir sobre que tipo de educação nos propomos a desenvolver, com quais características, a serviço de que ideologias e principalmente que tipo de escola e cidadãos pretendemos formar. Na lei, o direito de todos está explícito. Todos devem ser valorizados e respeitados nas suas diversidades e diferenças de maneira igualitária. A partir dessa nova concepção e conceito de cidadania, fundamentada no reconhecimento das diferenças e na importância da participação das pessoas e da comunidade, o surgimento de novos atores que criam essas relações e representações é muito importante.

Como gestores e educadores, fazemos parte das redes construídas dentro das comunidades locais e que lutam para melhor compreenderem e agirem, buscando melhorias sobre as suas realidades, seus problemas e possibilidades. Essa ação de relação com o mundo pode-se caracterizar como forma de política pública. É nosso dever participar e se empenhar para que melhorias dentro de nossa sociedade ocorram, melhorando a educação infantil e principalmente abrindo caminhos para a perspectiva da inclusão.

Esse processo está sendo construído, criando em todos uma nova perspectiva de mundo e de sociedade. Para que as melhorias e direitos venham a se cumprir conforme a lei é importante que cada rede de ensino tenha consciência de seu papel na descentralização das decisões tanto no interior da instituição escolar quanto no contexto da definição das políticas educacionais para o município e Estado.

3 EDUCAÇÃO INFANTIL COM PERSPECTIVAS INCLUSIVAS E SUA REALIDADE NO MUNICÍPIO DE CANOAS - RS

3.1 Gestão Democrática/Compartilhada - Princípios, fundamentos e implantação no Município de Canoas/RS.

No contexto de nossa sociedade, os direitos, as necessidades de bem-estar, a aprendizagem de formas de pensamento e a ampliação dos conhecimentos cotidianos e científicos das crianças precisam ser o foco para conceber os estabelecimentos educacionais, estando presentes em seus objetivos, suas finalidades, sua organização e suas práticas cotidianas. A promoção dos direitos das crianças à educação e à infância começa a ser efetivada desde a defesa de princípios como a equidade e a qualidade no atendimento até a definição da proposta pedagógica dos estabelecimentos de educação infantil enquanto promotores dos direitos humanos, especialmente os dos bebês e das crianças pequenas.

Maria Carmen Silveira Barbosa

Ao longo da história da educação infantil brasileira em escola pública, com suas características predominantes de dominação, elitismo e patrimonialismo, a ideia construída sob gestão escolar em educação infantil era de que somente alguns profissionais (diretores e por vezes professores) tinham condições para avaliarem, planejarem, executarem planos e ações, com devida competência em decisões para os rumos que deveriam ser tomados dentro de instituições, que responsabilizavam-se por cuidar e educar crianças em faixa etária de zero a seis anos.

No entanto, após a década de 1990, quando o Brasil conseguiu melhores resultados a respeito da educação pública, surgem questionamentos, e o modelo de escola onde poucos possuíam “voz” começa a ser criticado. No resultado de pesquisa²² realizada, a expansão quantitativa da escola com relação aos aspectos pedagógicos pouco caracterizou-se por diálogos entre cultura e aspectos sociais de seu público, basicamente formado por crianças advindas de classes pertencentes a camadas mais pobres e que muito pouco participaram, ocupando papéis secundários nos processos de decisões por entenderem-se ignorantes quanto aos processos de gestão e referentes à vida e prática pedagógica de seus filhos. Segundo Vieira (apud FERREIRA, 2004 p. 129):

22 Pesquisa sobre Padrões de Vida (PPV) realizada pelo IBGE em 1996 e 1997. O estudo foi viabilizado pela parceria da PUC-Rio com o IBGE, que disponibilizou os dados e garantiu a constituição de uma equipe formada por educadores e estatísticos. O estudo analisou concepções de infância e de educação infantil e apresentou uma síntese da história e das políticas de educação infantil no Brasil, seu papel e importância. Fez também considerações sobre a educação infantil na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e retomou, ainda numa perspectiva histórica dados estatísticos relativos à educação da criança de 0 a 6 anos. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE16/RBDE16_01_INDICE.pdf. Acesso em 22 de abril de 2012.

Por muito tempo a escola não se configurou como um foco do interesse da gestão e da política educacional[...] Os anos noventa, todavia, a trazem para o centro do debate sobre educação, resignificando o sentido de uma reflexão sobre sua função política e social na formação da cidadania.

Lück (2000), em análise dos novos desafios referentes à centralidade da educação, a gestão escolar democrática e em transformação, entende que a notoriedade desses novos desafios já se encontra bastante reconhecida principalmente por terem sido propostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Da mesma forma ocorre com a democratização da educação estabelecida pela Constituição de 1988 e com as Políticas de inclusão ampliadas na Política de Educação Especial com Perspectivas Inclusivas/2008 e suas complementações mais atualizadas.

Nessa perspectiva, ao afirmar que vivemos em época de mudança, a autora assegura que esta é uma das mais significativas mudanças no modo de vermos a realidade e dela participarmos. Fica exposto que a consciência de que o autoritarismo, a centralização, a fragmentação, o conservadorismo e a ótica do dividir para conquistar, estão ultrapassadas e que os novos paradigmas são marcados pela tendência que caracteriza-se por movimentos dinâmicos e globais de adotar concepções e práticas interativas que visam a participação e a democratização, estabelecendo a construção dessa nova realidade educacional com maior autonomia.

Nesse contexto, as mudanças ocorridas após 1988, quando o Brasil retomou seu Estado Federativo através de conquista democrática, quando, como resultado de movimentações e debates, houve implantações de diferentes instâncias (nacional, estadual e municipal), instâncias estas, que passam a partilhar responsabilidades no tocante à oferta da educação. Criam-se oportunidades para melhorias locais, investimentos com maior proximidade a quem é devido, participação, criação de conselhos nos quais os representantes representam sua parcela da população.

Dessa forma, podemos afirmar que, como já defendia Anísio Teixeira em suas memoráveis ideias em função da defesa de uma escola pública que fosse administrada por pessoas que tivessem visão local, em nível local, as mudanças que ocorreram após a década de 90, concedem maior autonomia aos estados e municípios brasileiros após muito tempo terem estado a mercê da vontade, mais ou menos centralizadora de quem governava-os em âmbito superior.

O debate proposto durante décadas teve início na década de 90, defrontando-se constantemente com o centralismo de Estado característico e muito arraigado em nosso país,

que muito bem servia ao autoritarismo. Porém, na efervescência dos movimentos populares dos anos 80, com todo o processo de redemocratização do país e os movimentos pela descentralização da gestão pública e fortalecimento do poder municipal, ampliando-se as ideias para maior autonomia dos municípios, desembocando positivamente nas discussões da Assembleia Nacional Constituinte.

O Sistema Federativo brasileiro implanta-se através das diferentes instâncias, onde cada uma terá responsabilidades no tocante à oferta da educação, porém conservando suas funções específicas, conforme lhes são atribuídas nas políticas educacionais. O marco fundamental dessa descentralização encontra-se na Constituição Brasileira de 1988, que em seu artigo 18 reconhece o Município como um ente da Federação autônomo e com a competência de "manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental", conforme consta no inciso VI do artigo 30.

Ainda, em seu artigo 211, a Constituição determina que a União prestará assistência técnica e financeira ao Município para o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória e estabelece que o Município atuará prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. Para isso, acrescenta o artigo 212, estabelecendo que o Município deve aplicar, anualmente, "nunca menos de vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino", nas escolas públicas e tendo como objetivos, nos termos do § 1º do art.211, desenvolver seu sistema de ensino e atender plenamente à demanda da escolaridade obrigatória

Todo esse processo caracteriza-se por uma nova maneira de pensar, nova maneira de administrar, que vem se consolidando com essa expressão: Gestão democrática do ensino público. Essa "nova" forma de gestão estabelece reflexões e busca de discussões a respeito da construção do projeto político pedagógico como prática social e sua relação com a gestão mais autônoma da escola.

Nesse patamar, para que ocorra a efetivação de gestão democrática/compartilhada e o fortalecimento dos conselhos escolares, estes devem ser formados por um colegiado com representantes de todos os segmentos da escola e também da comunidade local seguindo o princípio conforme elucida Leonardo Boff, de que: "o que é de todos deve ser decidido por todos". Nesse rumo, todos deverão ser ouvidos e reconhecidos como tendo poder de decisão,

acrescentando na direção e caminhos que deverão ser tomados para que haja melhorias e qualidade educacional.

Vale acrescentar que a lei maior da educação do país, a LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, traz em expressão, educação infantil, explicitando sua concepção e importância como primeira etapa da educação básica em nosso país. Com isso reforça-se o que já estava assegurado na Constituição de 1988, onde crianças em faixa etária de zero a seis anos possuem direito à educação em creches e pré escolas, direito reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990.

Desse modo, a inserção da educação infantil na educação básica, como sua primeira etapa, marca historicamente essa educação no Brasil e se traduz em forma de diretrizes e normas como reconhecimento de que a educação das crianças brasileiras, inicia-se nos primeiros meses de vida e de que esse processo de aprendizagem será essencial para o cumprimento de sua finalidade, afirmada no Art. 22 da Lei: “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando , assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores”.

Inaugura-se uma nova significação para o atendimento educacional da criança no Brasil e a educação infantil passa a ser reconhecida, recebendo destaque na nova LDB, fato inexistente nas legislações anteriores. É tratada na Seção II, do capítulo II (Da Educação Básica), nos seguintes termos:

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

Art. 30 A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré escolas para crianças de quatro a seis anos de idade.

Segundo a Lei, os municípios devem se incumbir de oferecer a Educação Infantil em creches ou instituições equivalentes para crianças de até 3 anos de idade e também em pré escolas, para crianças de 4 a 5 anos. Nesse sentido, a análise de oferecer, pode-se supor que não é apenas criar e manter unidades suficientes para atender a demanda dessas crianças, mas sim, além de promover seu acesso e permanência, viabilizar acessibilidade e inclusão de crianças com deficiência, garantindo-lhes padrão de qualidade em educação.

Art. 31 Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Nesse sentido, em cumprimento ao que fica estabelecido em Lei Federal, em 09 de novembro de 2005, através da Lei Nº 5021, é criado o Sistema Municipal de Ensino no Município de Canoas. Conforme o descrito em Título I Art. 1º: Fica instituído o Sistema Municipal de Ensino do Município de Canoas, de acordo com o art. 211 da Constituição Federal, art. 206, parágrafo único da Constituição Estadual, art. 243 da Lei Orgânica Municipal e art. 8º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

Art. 2º Integram o Sistema Municipal de Ensino do Município de Canoas: I - a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, como órgão administrativo executivo, deliberativo e fiscalizador;

II - o Conselho Municipal de Educação, como órgão normativo, deliberativo, de acompanhamento e controle social, mobilizador, propositivo, consultivo e fiscalizador no que se refere ao cumprimento da legislação de ensino;

III - as Instituições de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e suas modalidades, mantidas pelo poder público municipal;

IV - as Instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa Privada.

Em análise sucinta, busca-se neste capítulo compreender o que acontece na realidade das políticas educacionais e ideais a serem implantadas em educação infantil com perspectivas inclusivas no Município de Canoas, abrindo-se um leque para discussões e debates, pois as significações de conceitos, normatizações legais diferenciam-se conforme a historicidade e formação de cada pessoa que forma o sistema de ensino na área de educação infantil do referido Município. Ao se reconhecer que o mesmo é uma das esferas de governo pertencentes a uma organização educacional bem maior dentro da Federação, reconhece-se agentes responsáveis pela gestão em educação infantil pública idealizando-a, planejando-a e executando-a conforme sua visão de educação, conhecimento e implementação das políticas públicas.

Duarte (2002), defende em seus estudos que a compreensão existente na relação educação-Estado-sociedade, como também um melhor entendimento quanto as implicações e automatizações das políticas públicas e da gestão em âmbito dos Municípios, demonstra-nos possibilidades para maiores aberturas democráticas exercidas na prática social de comunidades voltada à educação e a gestão. Marco caracterizado pela inovação

constitucional, onde além do fortalecimento do Município e do estabelecimento de sua autonomia perante as outras esferas de poder, descentralizando decisões, caracterizou-se como aquela que estabelece, como princípio, a gestão democrática do ensino público (inciso VI do artigo 206). Desde 1988 foram postas as coordenadas para a atuação do Município: a descentralização do poder, a autonomia e a gestão democrática do ensino público.

Conforme Lagares (2009, p. 4) afirma:

Democratizar a educação e sua gestão requer, fundamentalmente, que a sociedade possa participar do processo de formulação da política pública de educação, do controle e fiscalização de sua execução, da avaliação de seus resultados, por meio de mecanismos institucionais e permanentes, cujos elementos se constituem como prerrogativas de autonomia dos sistemas de ensino.

Em consequência, na atualidade brasileira, os frutos desses esforços já aparecem em princípios estabelecidos não só pela Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, mas em muitas outras que têm inspirado a organização de gestão das cidades e do orçamento público brasileiro, trazendo inovações e debates. Esta relação visa, através de programas, conseguir que o Governo Federal disponibilize recursos financeiros, para que nas diferentes esferas (estadual e municipal) a educação inclusiva seja um direito a ser assegurado pelas políticas públicas de cada órgão federativo do País. Porém é uma luta que continuará sendo travada.

Nessa perspectiva, com a mudança advinda do processo democrático e o incentivo ao direito à participação, materializa-se na legislação nacional através da Constituição Federal de 1988 e da LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação datada de 1996, gestão democrática, sendo apontada como princípio para o ensino público, a ser definido pelos sistemas de ensino, enfatizando necessidade de maior participação popular com a criação de conselhos escolares. Aparatos legais que legitimam a participação popular e combatem confrontos autoritários e centralizadores.

Segundo Bordignon, Gracindo (apud FERREIRA, 2004 p. 165):

A gestão democrática deve, dessa forma, ser compreendida não apenas como um princípio do novo paradigma, mas também como um objetivo a ser sempre perseguido e aprimorado, além de configurar-se como uma prática cotidiana nos ambientes educativos. Nesse sentido, constrói-se um cidadão capaz de também se colocar frente à sociedade em que vive, como um participante consciente de sua inserção social.

Esse processo de construção histórica da gestão democrática, de como os educadores, o campo educacional e a sociedade começaram a se dar conta de que a escola

tinha efetivamente que se voltar para esses questionamentos, deixando de ser vista como privilégio apenas de poucos, e tornando-se como instrumento para a cidadania enobrece o referido estudo. Nesse sentido, em setembro de 2008, novas proposições onde transferências de recursos financeiros ou de auxílios técnicos como: programas de capacitação, avaliações, levantamentos, implantação de salas de recursos multifuncionais, adequação arquitetônica, etc., passam a ser viabilizadas através do Decreto 6.57.1 que traz a garantia de assistência por parte da União, aos estados e municípios da Federação brasileira.

Abrem-se caminhos, perspectivas e maior participação coletiva, estimulando e aproveitando a iniciativa, a cooperação e o sentimento de identidade social. Trabalhar educação infantil inclusiva potencializando as diferenças, construir ações, priorizar metas, abrir espaço para que todos participem das decisões e construam o Projeto Político Pedagógico como documento norteador é necessário.

Um novo olhar deve pairar sobre os alunos que são reconhecidos como aqueles que necessitam de alternativas diferenciadas, contribuindo para que a instituição escolar realmente cumpra sua função social na constituição desse sujeito que apresenta necessidades especiais criando, de fato, uma nova cultura política, que dará nova qualidade à educação infantil com perspectivas para a inclusão. Essa proposta inovadora de inclusão como direito de todos independente de deficiência veio sendo construída e já é reconhecida nacionalmente e também no município de Canoas.

3.2 Gestão Democrática/Compartilhada - Projeto político em desenvolvimento no Município de Canoas

"Mudamos muita coisa na educação em Canoas, por meio da gestão compartilhada, com a dedicação de cada um".

Jairo Jorge da Silva – Prefeito Municipal de Canoas

Gestão democrática/compartilhada da comunidade na escola é um caminho que se constrói e que necessita reflexão a respeito dos obstáculos e das possibilidades para a ação. Então o processo escolar passará a ser visto como contribuição, com possibilidades de provocar mudanças dentro da escola, colaborando, evidentemente, para que ocorram transformações no próprio meio social no qual a escola faz parte. De maneira mais abrangente, podemos entender participação como intervenção constante em definições e

decisões de políticas públicas, que vêm a tornar-se prática social e que vai se efetivando e construindo-se em uma nova cultura de cidadania.

Nesse sentido, o desejo pela análise de conhecer as inovações democráticas e de ensejo de maior participação popular em decisões e ações voltadas à educação infantil de crianças em faixa etária de zero a seis anos no município de Canoas, originou-se em 2012. Ao ler sobre o que o prefeito Jairo Jorge discursou na posse da atual Secretária de Educação Marta Romana Rufatto, no Auditório Sady Fontoura Schwitz, no Paço Municipal, e destacar o fato de Canoas ser referência na área educacional no Estado. Ele disse: "Mudamos muita coisa na educação em Canoas, por meio da gestão compartilhada, com a dedicação de cada um". Após seu discurso, a então nova secretária Municipal de Educação, Marta Romana Rufatto afirmou: "Vamos prosseguir com um trabalho responsável, com ações e políticas transformadoras, agindo com eficiência e eficácia" e encerrou afirmando que 2012 seria um grande ano para educação da cidade. "Queremos mais e vamos fazer mais."

Dessa maneira, e tendo em vista, pesquisas anteriores sobre gestão democrática, originou-se o desejo de análise, caracterizando-se por ser um estudo de caráter exploratório, que busca compreender os desafios, os avanços e as diferentes experiências práticas pelas quais vem passando a gestão municipal do município de Canoas, junto ao departamento de Educação Infantil da Secretaria de Educação. A atual organização escolar de educação infantil propõe, conforme metas do atual governo municipal, a implantação e implementação de gestão democrática/compartilhada com perspectivas inclusivas nas escolas e creches de educação infantil no município. Sabendo disto, fundamento minhas perspectivas nos estudos de Barbosa (2009. p 20) que afirma:

Nesse momento histórico, não basta apenas cumprir as designações apontadas pelos diferentes setores, mas articular o debate sobre o significado da educação das crianças pequenas em estabelecimentos educacionais e suas práticas para, assim, permitir que as ideias e as ações oriundas das diferentes secretarias possam colaborar e potencializar a educação infantil. A intersetorialidade é o caminho para garantir o bem-estar de todos: famílias, crianças, professores e demais profissionais. Os responsáveis pela educação das crianças em espaços coletivos têm o compromisso de problematizar e viabilizar essa interlocução para poder qualificar o atendimento pedagógico e também para contribuir na defesa dos direitos inalienáveis das crianças.

Urge, portanto, desenvolver análise e reavaliação de questões e princípios políticos referentes à educação infantil com perspectivas inclusivas no município, adentrando ainda que de forma sucinta, em questões sociológicas e provocativas, que parecem bastante oportunas para um melhor conhecimento das alternativas inovadoras,

desenvolvimento da construção e viabilização dos processos inclusivos em creches e pré escolas na rede municipal de ensino do município de Canoas, região metropolitana de Porto Alegre. A relevância e importância encontra-se nos ideais democráticos colocados em prática, após o marco da democracia no Brasil.

Marco este, caracterizado na Constituição Federativa de 1988, onde são lançadas as bases de gestão democrática e elucida-se essa nova significação e importância à participação do povo, a criação de conselhos, ideais de autonomia para cidadãos tão marcados por vícios paternalistas, clientelistas, submissão no ato de pensar e dificuldade em significar o “público” do “privado”. Significação que traz lampejos de mudança na maneira de aprender a se organizar e participar, ocupando-se de espaços públicos através de diálogo e participação.

Barbosa (2009), elucida bem a ideia de que o foco para conceber estabelecimentos de educação infantil de qualidade numa sociedade com características como a nossa, está nas interlocuções entre os diversos, na procura por objetivos com finalidades próprias e reais a cada comunidade e escola, tendo como única meta definir propostas pedagógicas eficientes e que respondam em qualidade aos direitos expostos em lei aos pequenos²³. A autora (2009, p.20-21) afirma:

No contexto de nossa sociedade os direitos, as necessidades de bem-estar, a aprendizagem de formas de pensamento e a ampliação dos conhecimentos cotidianos e científicos das crianças precisam ser o foco para conceber os estabelecimentos educacionais, estando presentes em seus objetivos, suas finalidades, sua organização e suas práticas cotidianas. A promoção dos direitos das crianças à educação e à infância começa a ser efetivada desde a defesa de princípios como a equidade e a qualidade no atendimento até a definição da proposta pedagógica dos estabelecimentos de educação infantil enquanto promotores dos direitos humanos, especialmente os dos bebês e das crianças pequenas.

Em análise sucinta, cabe salientar que discussões e debates são contínuos no Município culminando com a implantação do Projeto de Gestão Compartilhada em 2008 pelo então Secretário Municipal de Educação, o senhor Paulo Ritter. Projeto muito bem aceito e idealizado pelo atual prefeito municipal Jairo Jorge da Silva - Prefeito (2009-2012). Conforme notícias do Jornal da Prefeitura de Canoas²⁴ do dia 18 de junho de 2009, ficou afirmado que:

23 Termo usado para referência a crianças em faixa etária de zero a seis anos.

24 Recursos diretos para Educação Infantil. Acesso em: 25 de maio de 2012. Disponível em: <http://antigo.canoas.rs.gov.br/Site/Noticias/Noticia.asp?notid=6050>

A partir de agora, as escolas infantis poderão ter questões de infraestrutura e outras de ordens mais pontuais, resolvidas pela própria direção das instituições. O programa Gestão Compartilhada já acontecia na rede de ensino fundamental e possibilita o repasse mensal de recursos diretamente para as escolas, conforme o número de alunos em cada instituição. Serão repassados, neste momento, o valor referente aos seis primeiros meses do ano e ainda, R\$ 1 mil como plus para cada escola infantil.[...] O prefeito Jairo Jorge comentou que o momento é especial para a educação canoense, pois, além dos recursos diretos, a Prefeitura solicitou ao governo federal mais 10 escolas de educação infantil. “Precisamos de mais, nossa demanda é muito grande em relação ao número de escolas que oferecemos. Mas, além de aumentar o número de escolas, vamos ampliar as que já temos”. (18 / junho / 2009)

Atualmente o Governo Federal viabiliza recursos financeiros, através de programas, para que o município de Canoas invista, para que a educação infantil inclusiva seja um direito a ser assegurado para todas as crianças. Essa assistência da União, garantida aos estados e municípios conforme o Decreto 6571, de 17 de setembro de 2008, pode ser viabilizada através de transferências de recursos financeiros ou de auxílios técnicos através de Programas desenvolvidos pelo Estado maior da Federação.

O Município de Canoas constitui-se atualmente por 30 creches públicas e 19 conveniadas, 31 pré-escolas públicas e 19 conveniadas. Habilitou projetos no Proinfância²⁵, para financiar a construção de oito escolas de educação infantil. Porém o prefeito do Município de Canoas Jairo Jorge relatou, no dia 22 de junho de 2012, que além das 12 novas unidades construídas em seu governo, mais quatro já foram garantidas pela presidenta Dilma Rouseff. Além disso, o Município realiza obras de ampliação e reforma em 27 das 42 escolas da rede. Em 2010, o Município investiu R\$ 350 mil na reforma de 21 EMEIs²⁶.

A gestão municipal destaca-se pelo processo efetivo da busca por participação popular e desenrolar de maior autonomia e democracia, onde são desencadeados projetos como por exemplo o “Projeto Prefeitura na Rua²⁷” com o qual o município recebeu premiação internacional, sendo o único município brasileiro entre os 51 participantes de 14 países da América Latina e Caribe a receber o primeiro lugar no Concurso Cidades Ativas, Cidades Saudáveis, promovido pela Organização Pan- Americana de Saúde, CDC, Rede Embarq, World Resources Institute e CTS México.

Este exemplo abre alusões à princípios democráticos estabelecidos na Constituição de 1988. É interessante saber que o projeto²⁸ inovador caracteriza-se por levar,

25 programa de assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da educação infantil.

26 Escolas de Educação Infantil

27 Disponível em: http://www.canoas.rs.gov.br/uploads/midia/6526/Jornal_out2011_1quinzena.pdf

28 Prefeitura na Rua. Acesso em: 15 de março de 2012. Disponível em:

<http://concursosocacs.com/proyecto/prefeitura-na-rua/>

semanalmente, atendimento de serviços públicos até a população, que através de gestores de todas as secretarias e coordenadorias, através de diálogos diretos com os cidadãos, ouvem e registram as demandas e necessidades populares para posteriormente encaminhar e dar retorno direto aos interessados.

Princípios demonstrados e idealizados que incentivam a participação popular em todos os níveis de governo, abrindo espaço para debates, discussões e viabilizando oportunidades para que a população decida e compartilhe dos feitos públicos decidindo pelas melhorias e prioridades, trazendo maior qualidade para o Município. Outrossim, em debate público nas comemorações pelo aniversário de 70 anos de emancipação política de Canoas, 31 educadoras da rede de ensino municipal foram empossadas diretoras das escolas de Educação Infantil. Na ocasião, o prefeito de Canoas, lançou o programa Gestão Compartilhada para a rede de Educação Infantil. Conforme notícias do Jornal da Prefeitura de Canoas²⁹ de 18 de junho de 2009 e do RS Virtual³⁰ de publicação de 24 de abril de 2009, ficou afirmado que:

O Gestão Compartilhada funcionará com o repasse mensal de R\$ 2,08 por aluno. A atuação das equipes gestoras das escolas será monitorada pelo Conselho de Pais e Mestres, o Conselho Escolar e a Administração Municipal, que avaliarão o desempenho dos gestores periodicamente. A avaliação será feita com base nos seguintes critérios: ações pedagógicas desenvolvidas, qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e aplicação dos recursos materiais, financeiros e humanos.

Entende-se, porém, que esse engajamento em busca por melhoria e qualidade para a educação infantil de crianças em faixa etária de zero a seis anos com perspectivas inclusivas no Município de Canoas seria bem mais eficiente se o DEI, o departamento destinado a gestão de educação infantil da Secretaria Municipal de Educação também estivesse engajado e aberto a princípios democráticos, de diálogo e valorização do cidadão, pensando realmente em como implantar e implementar os princípios de cidadania e gestão democrática/compartilhada na educação infantil com perspectivas inclusivas conforme ideais dispostos no Município.

Em virtude dessas afirmações, salienta-se que é através de alianças, redes e parcerias, buscando soluções a questionamentos em fóruns abertos, com interação entre vários segmentos da sociedade, que se estabelece o reconhecimento de que educação infantil inclusiva de qualidade em uma sociedade globalizada e com economia centralizada no

29 Disponível em: <http://antigo.canoas.rs.gov.br/Site/Noticias/Noticia.asp?notid=6050> Acesso em: 15 de março de 2012.

30 RS VIRTUAL. Publicação: 24/04/2009 . Acesso em: 15 de junho de 2012. Disponível em: http://www.riogrande.com.br/canoas_canoas_tem_gestao_compartilhada-o184661.html

conhecimento, constitui estratégia para que ocorra o desenvolvimento de qualquer meio social.

Nesse misto de informações, percebe-se que há no município de Canoas preocupação com abertura de espaços para diálogos e valorização de tudo o que diz respeito ao cidadão canoense, inclusive assuntos e implementações de ações relevantes, para que haja maior qualidade em educação infantil e educação voltada à crianças com algum tipo de deficiência. No entanto, ainda há entraves que parecem compactados em alguns setores no Município, não havendo a compreensão real dos princípios idealizados pela gestão municipal proposta sob a ótica de educação infantil com perspectivas inclusivas e com gestão democrática/compartilhada.

Sobre esta questão, pensar melhoria na educação infantil inclusiva significa estar apto a entender que gestão democrática/compartilhada não se faz no isolamento. Essa perspectiva amplia-se ao estar ciente de que a criança cidadã assimila seu conhecimento através de tudo o que aprende em suas experiências. Não há como trabalhar educação de qualidade dessa criança de maneira isolada ou ser pensada e planejada somente por um determinado grupo. Gestão democrática/compartilhada alerta para a importância de que todos os integrantes desse universo do conhecimento sejam representados e ouvidos. Conforme Barbosa (2009, p 38) exemplifica e afirma:

O estabelecimento educacional da infância possui, além de professores, muitos outros profissionais que cuidam e educam as crianças. A educação, como um projeto coletivo e comunitário, é constituída e implementada através das relações entre as pessoas, e está em constante ação na escola. Todos os adultos que trabalham na creche interagem com as crianças e, desse modo, são potencialmente educadores. Quando as famílias chegam à escola e encontram um guarda no portão ou uma funcionária que as recebe, as crianças logo cumprimentam, conversam, mostram suas mochilas e brinquedos, assim como as famílias também interagem com eles. Esses profissionais, apesar de estarem exercendo funções ligadas à proteção e à recepção, também estão no papel de educadores, ensinando valores e conhecimentos para as crianças como cumprimentar, conversar, etc. A realização dessas ações com respeito e atenção às crianças, exige sintonia com o pensamento educacional da creche. [...] é necessário também, haver oportunidades de formação dentro da instituição[...] objetivando a construção de consensos pedagógicos, ainda que provisórios, que explicitem a proposta pedagógica, pensando e amadurecendo as decisões sobre a vida coletiva na escola.

Ideias de gestão democrática/compartilhada cria vínculos coletivos, abertura para discussões e interlocuções. Características difíceis de serem encontradas no município com relação ao DEI- Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, principalmente quando o pesquisador não faz parte da rede municipal de ensino e os caminhos de pesquisa precisam ser protocolados e passarem por processo virtual no Centro

de Atendimento ao cidadão do município, através de intranet. O projeto de estudo é anexado e posteriormente analisado pela própria Secretaria de Educação, onde constará a justificativa de necessidade de pesquisa no município para ser aprovado ou não.

As dificuldades expostas acima clareiam-se quando Krug (2007, p. 15) descreve sua reação e surpresa ao ouvir uma de suas alunas comentar tristemente que havia perdido um ano de escolaridade por não ter conseguido vaga na escola pública do município. A autora, interessa-se em descobrir o que houve e ao pesquisar não teve problemas para entender o que havia acontecido, deixando claro em sua pesquisa e ao leitor, o porquê de entraves e espaços fechados para outros pesquisadores. Ela escreve:

Continuei intrigada com a fala da aluna e busquei mais informações sobre o caso. Nesta época já atuava há seis anos no ensino público, e há três na periferia do Município. Minha busca não demorou muito a obter respostas, pois, ao verificar a lista de excedentes de 2007, estava lá o nome da menina. Como professora da escola “X” do bairro Guajuviras, o acesso aos documentos desta instituição foram facilmente acessados. Pude, assim, entender o que a aluna quis dizer: teve um ano perdido, pois em 2008 estava com 7 anos de idade freqüentando o 1º. Ano, quando poderia tê-lo realizado em 2007, por direito.

Nesse desenrolar, tempo, conhecimento, teorias, vida acadêmica parecem prejudicar-se, quando ao se buscar respostas públicas e transparência, encontra-se tantos entraves. Nesse mesmo sentido, o que se deixa como impressão é um sentimento de existir um forte temor do que será pronunciado pelos gestores e educadores destes estabelecimentos de ensino, ou que estes não saberão como argumentar frente ao pesquisador, demonstrando suas fragilidades de formação e docência e a deficiência na administração das instituições públicas ou conveniadas.

É importante esclarecer que gestores e educadores sem formação de qualidade, por vezes, rejeitam os princípios inovadores de transparência, cooperação, diálogo, participação popular e maior conscientização e também suas responsabilidades quanto ao despertar o reconhecimento por parte da sociedade do que é o “bem público” e o que vem a ser o “bem privado”. Não colaboram para tornar esses direitos públicos e conservam-se em seus ditames autoritários e fechados, tentando validar uma autonomia escolar irreal, reduzindo-a a uma dimensão jurídico administrativa e instituindo por decreto as competências e formas de autogoverno, sob pena, de transformar esse princípio da autonomia numa expressão vazia.

Conforme Andrade (2010, p.171), afirma:

Deste modo a autonomia não deve exercer um caráter de valor absoluto que se fecha em si mesma, mas vai sendo construída baseada na dinâmica e relação de um processo de interação social também construído na instituição escolar, caracterizando um valor próprio do ser humano que, como ser social nasce livre. No entanto, faz-se necessário ressaltar que essa relação de liberdade e autonomia precisa ser vivida com os outros seres humanos igualmente autônomos.

Constata-se que, mais do que regulamentar a autonomia das instituições escolares de educação infantil, é importante abrir espaços públicos de participação social, criando as condições para que essa autonomia seja construída naquela determinada realidade escolar e não só por algumas pessoas, mas sim por representantes ou por toda a sua comunidade. Sendo assim, a autonomia deixará de parecer vazia e tornar-se-á uma necessidade. LÜCK (2000, p. 20) propõe que:

A autonomia é uma necessidade, quando a sociedade pressiona as instituições para que realizem mudanças urgentes e consistentes, para que respondam com eficácia e rapidamente as necessidades locais e da sociedade globalizada, em vista do que, aqueles responsáveis pelas ações devem tomar decisões rápidas, de modo que as mudanças ocorram no momento certo, a fim de não se perder o momentum de transformação e da realização de objetivos.

Interessante é, lembrar os escritos de Azanha (1995) quando ele ao escrever sobre autonomia escolar, lembra que a mesma é algo a ser conquistado por todos os componentes da comunidade escolar (professores, alunos, diretores, funcionários, pais, ou seja, pela comunidade escolar como um todo). Sendo, não apenas mais uma medida a ser implementada de maneira autoritária ou burocrática, para cumprimento da lei, mas sim como oportunidade de abrir-se espaços de discussões e melhorias dentro das instituições responsáveis pelo andamento da qualidade educacional.

Além disso, não se pode confundir esta autonomia com determinadas condições administrativas e financeiras ou mesmo que esta não será uma situação efetiva se a própria escola não assumir compromissos (Azanha, 1995, p. 144-145). A autonomia conquistada dentro da instituição será fortalecida cada vez mais através da participação da comunidade escolar em suas metas e propostas que deverão ser listadas em seu projeto político pedagógico.

Autonomia escolar e projeto político pedagógico são, elementos interdependentes, os quais devem ser postos em prática nas unidades escolas em cumprimento ao artigo 3º da LDB 9.394/96, o qual possui vários princípios que derivam de nossa lei maior: a Constituição Federal. Azanha (1995, p.144-145) afirma que: "a autonomia

da escola numa sociedade democrática é, sobretudo, a possibilidade de ter uma compreensão própria das metas da tarefa educativa numa democracia".

Baseada nisto, penso que, na atualidade todos os gestores das unidades escolares de educação infantil com perspectivas inclusivas, independente de rede municipal ou conveniada, deveriam já compreender e, assim, saber argumentar sobre o tipo de educação que se propõe a desempenhar. Se é democrática ou não, se há participação nas decisões, se construiu seu projeto político pedagógico visando a realidade e a necessidade de sua comunidade ou se suas atividades pedagógicas, administrativas e financeiras baseiam-se somente nas normas e currículos oficiais propostos por órgãos competentes do governo.

É direito instituído, de maior autonomia e participação. Está promulgado em Lei. Ao gestor público é dada a responsabilidade de viabilizar meios para que a sua comunidade escolar compreenda que esta autonomia mesmo não sendo total, ela abre um leque para iniciativas autônomas e coletivas na busca de planos e metas de ação a serem desenvolvidos coletivamente dentro do espaço escolar.

Conforme Colares (2009, p.2) elucida:

A escola é um espaço educativo e o seu trabalho não pode ser pensado, nem realizado no vazio e na improvisação. O PPP é um instrumento que possibilita à escola inovar sua prática pedagógica, na medida em que apresenta novos caminhos para as situações serem modificadas. Numa gestão democrática, a direção é reconhecida pela sua competência e liderança de executar as vontades coletivas, todavia, é imprescindível que todos participem. Assim sendo, o projeto político pedagógico deve ter o envolvimento de todos, e ser elaborado em sintonia com as diretrizes gerais da educação, emanadas dos órgãos públicos.

Podemos afirmar que gestão democrática/compartilhada envolve possibilidades de fazer escolhas coletivas visando um trabalho educativo eticamente responsável. E quando o foco é educação infantil, ao mencionarmos currículo há que se compreender que este não pode ser previamente definido, pois ele acontece durante o tempo da ação. Ele se constrói do encontro entre famílias, crianças e docentes, onde são agregados seus valores, saberes culturais e experiências sociais e econômicas. Barbosa (2009, p 55) afirma que:

Quando reivindicamos para a educação infantil a função de ser um lugar de educação e cuidado para as crianças, famílias e profissionais, pensamos em alguns princípios orientadores que precisam ser transformados em práticas cotidianas, independente do campo de ação. Esses princípios tornam-se balizadores dos planejamentos e das ações a serem vividas no ambiente da escola.

Propostas vem sendo construídas e debatidas com a Secretaria Municipal de Educação e grupos de estudo no Município, como por exemplo a do Projeto do PDE³¹ interativo, o qual conforme descreve a Gerente da PAE³² Elen da Silva, integrante da Secretaria Municipal de Educação de Canoas, seria o instrumento para o monitoramento da gestão nas escolas.

Se, por um lado, no setor responsável pela educação infantil inclusiva no município, há desmerecimento nas interlocuções e diálogos diferenciados e inovadores, por outro, há inovações que trazem acréscimos para a concretização de políticas educacionais e qualidade em termos de gestão. Desde que não se perca com a tecnologia informatizada o elo humanizado e dialógico caracterizado pelos princípios democráticos. Conforme Tomé (2011, p. 54) afirma:

A definição de um Plano de Desenvolvimento da Escola direciona o pensamento e as ações em seu interior. Nesse sentido, “o fortalecimento da função do diretor ou diretora escolar, seu treinamento para exercer uma liderança democrática e responsável, sua autoconfiança e conhecimentos técnicos, vão constituir o melhor ponto de partida” (MELLO, 1997, p. 97). Além disso, consultorias para assistência técnica, promovidas por organizações não-governamentais, também poderiam trazer contribuições importantes

Por sua vez, a gerente da PAE, Elen da Silva, ao ser indagada sobre como seria a construção e elaboração do projeto político pedagógico nas escolas de educação infantil resposta que o instrumento seria construído à luz do PDE interativo, mas com características próprias e, on line, no Sistema Perseus³³ (Sistema School).³⁴

Salienta-se, que as informações acima, foram obtidas via e-mail e que todas as tentativas de interlocução e dialogo para esclarecimentos no estudo de como se desenvolve a gestão, atividades, debates sobre gestão democrática/compartilhada, projeto político pedagógico, participação de pais, diretores de creches públicas e conveniadas e também de pré-escolas públicas e conveniadas, etc, tornaram-se frustradas junto ao DEI - Departamento de Educação Infantil da Secretaria de Educação do Município de Canoas. Tudo o que fica exposto é fruto de pesquisa, tentativas de interlocuções, análise de documentos normativos e

31 Plano de Desenvolvimento da Educação, criado em 2007. Plano que sistematiza várias ações na busca de uma educação equitativa e de boa qualidade e se organiza em torno de quatro eixos: educação básica; educação superior; educação profissional e alfabetização.

32 Programa de Apoio ao Estudante. Acesso em 17/ maio de 2012. Disponibilizado em <http://www.canoas.rs.gov.br/site/noticia/visualizar/idDep/13/id/4287>

33 Sistema em forma de aplicativo informatizado desenvolvido para atender Escolas e Mantenedoras. Formado por especialistas em Gestão da Educação que aliam isso à tecnologia de ponta.

34 JORNAL DA PREFEITURA DE CANOAS. Publicado em 17/04/2012. Acesso em: 30 de maio de 2012. Disponível em: <http://www.canoas.rs.gov.br/site/noticia/visualizar/idDep/13/id/4884>

legais, informativos digitais, imprensa escrita e a experiência demonstrada por alguns órgãos e secretarias do governo que trazem as diretrizes e princípios de busca por maior participação e democratização dos espaços públicos canoenses aliando isso a tecnologia. Conforme informativo da Prefeitura divulgado em 17 de abril de 2012:

Nas escolas da rede pública municipal de Canoas, educação e tecnologia andam alinhadas. A inovação nas 42 escolas de Ensino Fundamental e 31 de Educação Infantil da cidade é a implantação do software de gestão escolar Perseus – I-School. Se no passado a vida acadêmica do estudante era ordenada em planilhas e pilhas de papéis, atualmente o sistema informatizado propõe o gerenciamento de todo o ciclo acadêmico em versão on line. O software é desenvolvido por uma empresa canoense, e proporciona o acesso on line para equipes diretivas e professores a informações como avaliações, frequência e desempenho dos estudantes. Com o pleno funcionamento, a Secretaria Municipal de Educação poderá ter no final do ano letivo, índices rápidos de itens como repetência, evasão escolar, e até mesmo, via sistema, o gerenciamento de vagas via central de matrículas.

O questionamento em análise, traz especificidades da prática que se dá ainda através de experiências consistentes, à construção do conhecimento e à aprendizagem, visando educação de qualidade. Em único artigo encontrado e disponibilizado pela Secretaria de Educação e Cultura de Canoas³⁵, o qual refere-se à formação continuada na educação infantil do Município, entende-se a preocupação da Secretaria com o crescimento de seus profissionais e melhor compreensão destes com relação à qualidade educacional trabalhada na educação infantil do Município. Porém é interessante analisar e tentar elucidar o porquê as autoras do artigo³⁶ afirmam que durante encontro de formação as docentes não se entendem como profissionais educadoras, surpreendendo-se com a importância de sua função frente às crianças pertencentes à educação infantil do Município.

Barbosa (2009. p 38) esclarece que:

A docência exige, na atualidade, uma formação que integre, por um lado, formação cultural, ética e estética nas diferentes linguagens expressivas, e, por outro, que considere a construção de processos de afirmação de autoestima e de identidade dos professores. Em suma, uma formação que integre razão e imaginação. Afinal, ao educar e cuidar de crianças pequenas, o professor não oferece apenas aquilo que sabe, mas também aquilo que é através das interações. Há uma especificidade clara no trabalho do professor de educação infantil que é a de ter a sensibilidade para as linguagens da criança, para o estímulo à autonomia, para mediar a construção de conhecimentos científicos, artísticos e tecnológicos e, também, para se colocar no lugar do outro, aspectos imprescindíveis no estabelecimento de vínculos com bebês e crianças pequenas.

35 Disponibilizado em http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antiores/anais16/sem13pdf/sm13ss12_03.pdf

36 Nomeadas no artigo intitulado “ A Formação Continuada na Educação Infantil como coordenadoras da Assessoria da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Canoas-RS. Sendo que uma das autoras, ainda trabalha na SEM- Secretaria de Educação do município de Canoas.

O artigo menciona a importância da quebra e redefinição de visão, quando o assistencialismo deve ser deixado em função de uma educação conforme descrita na LDB 9394/96. As autoras ressaltam que essas mudanças muito mais se deram no discurso do que na prática. O documento ao discorrer sobre essas mudanças, esclarece ser necessário que seja revisto o perfil profissional das educadoras que atendem crianças em faixa etária de zero a cinco anos e, conseqüentemente a formação que deve ser oferecida a essas profissionais. Porém chama a atenção a descrição no artigo sobre os investimentos prometidos pela Lei em âmbito nacional, estadual e municipal e o questionamento quanto a representação desse investimento para essas educadoras ou a sua prática pedagógica, as quais descrevem haver um abismo entre o discurso pedagógico e a prática.

Afirmam no artigo que: “como formadoras de educadoras temos observado o abismo existente entre o discurso pedagógico e a prática. No caso da Educação Infantil, parece que quanto mais se sabe sobre a criança e suas infâncias, mais distantes os adultos ficam dela.”

Conforme dados, o município possui atualmente 129 professores participando dos programas de extensão³⁷ (professores e agentes de apoio à educação infantil) divididos da seguinte forma: 84 pós graduações, 35 especializações (35 profissionais das EMEIs selecionados para a especialização de dois anos, com bolsa integral paga pela Prefeitura) e 10 mestrados, investimentos que perfazem conforme a secretária de Educação, Marta Rufatto, R\$ 258.000,00. A qualificação é oferecida³⁸ para quem já possui graduação em nível superior, e é a primeira que abrange os profissionais das EMEIs desenvolvida pelo Unilasalle³⁹ pensando a realidade local. Restamos indagar quem participa desse pensar e onde ocorrem essas discussões e debates?

Todo esse processo de formação e capacitação significa mudança de paradigmas e caracteriza-se fortemente por uma nova maneira de pensar e administrar, onde ocorra garantia de formação competente, desafiando os alunos para a criatividade, o empreendedorismo, o espírito crítico, ou seja, o aprender a enfrentar as complexidades impostas pela sociedade, onde se precisa aprender a compreender a si mesmo, a vida e a própria sociedade, tendo condições e consciência de desempenhar ações que sejam competentes em sua prática como cidadão. Conforme Freire (2006, p. 29):

37 Acesso em: 02 de agosto de 2012. Disponível em:
<http://www.canoas.rs.gov.br/site/noticia/visualizar/id/5400>.

38 Jornal de Canoas. Professores e Agentes de EMEIs iniciam especialização superior paga pela Prefeitura. Disponível em: <http://www.canoas.rs.gov.br/site/noticia/visualizar/id/5400>. Acesso em: 02 de agosto de 2012.

39 Centro Universitário La Salle – Unilasalle Canoas. Telefone: (5551) 34768500. Endereço: Av. Victor Barreto, 2288 - Centro 2288 - Canoas - RS

Para o educador progressista coerente, o necessário ensino dos conteúdos estará sempre associado a uma “leitura crítica” da realidade. Ensina-se a pensar certo através do ensino dos conteúdos. Nem o ensino dos conteúdos em si, ou quase em si, como se o contexto escolar em que são tratados pudesse ser reduzido a um espaço neutro em que os conflitos sociais não se manifestassem, nem o exercício do “pensar certo” desligado do ensino dos conteúdos.

Para isso, é necessário que ocorra maior organização do trabalho organizacional e maior pretensão e busca na participação da comunidade como parceira para que ocorra esse empreendimento. Assim, vemos a escola de educação infantil, responsável conforme salienta a Lei, com finalidade de “desenvolver o educando , assegurar – lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer – lhes meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores”.

Vemos essa instituição no centro de atenções da sociedade, sendo bombardeada por demandas sociais diversas, porém sem condições de interagir de maneira democrática, consciente, cooperativa e sem noção do que significa legalmente e em termos de construção de autonomia e direito, a construção de seu projeto político pedagógico, instrumento declarante de sua realidade e que servirá de eixo orientador da ação coletiva dentro dela, orientando a atuação da gestão no processo permanente de construção da identidade e autonomia escolar.

Nesse sentido, a nova maneira de se organizar e pensar a gestão democrática conta com um instrumento fundamental que é o projeto político pedagógico. Não há como pensar gestão democrática/compartilhada sem entender o significado de seu instrumento propulsor. Erra a gestão ou departamento que vê o PPP como elemento burocrático e teórico e que muitas vezes pode ser copiado ou guardado no fundo de gavetas. O projeto político pedagógico não pode ser visto como um instrumento de gaveta, somente para cumprir orientações da Secretaria, porque ele nos dá os rumos e direcionamentos para onde a escola pretende ir e de qual é para aquela determinada comunidade a boa formação integral. Segundo VEIGA, (1995 p. 92):

“Um projeto político pedagógico corretamente construído não garante à escola que a mesma se transforme magicamente em uma instituição de melhor qualidade, mas certamente permitirá que seus integrantes tenham consciência de seu caminhar, interfiram em seus limites, aproveitem melhor as potencialidades e equacionem de maneira coerente as dificuldades identificadas”.

Vale ressaltar, que construir coletivamente o projeto político pedagógico é assumir responsabilidades conjuntas (pais, professores, funcionários e toda a comunidade

escolar) e que é um processo coletivo, complexo, difícil, que tem recuos e avanços. Segundo Veiga, (1995 p. 13):

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sócio político com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade... Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável.

Importante é saber que elaborar o projeto político pedagógico de uma escola é uma tentativa de definir sua identidade e planejar mudanças. Rompe-se com a estrutura arcaica e autoritária e parte-se para a construção de um projeto com trabalho coletivo, com legitimidade, com ruptura e inovação. Segundo Veiga, (1995 p. 13):

Neste sentido é que se deve considerar o projeto político pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade... Por outro lado, propicia a vivência democrática necessária para a participação de todos os membros da comunidade escolar e o exercício da cidadania. Pode parecer complicado, mas trata-se de uma relação recíproca entre dimensão política e a dimensão pedagógica da escola.

Nesse sentido, o grande interesse de grupos e organizações, visando a realização de parcerias e colaboração com a escola, para que haja um melhor desenvolvimento dentro da sociedade, implica-se no desafio de exigências por novas atenções, conhecimentos e habilidades por parte dos gestores escolares.

3.3 Gestão Democrática/Compartilhada – E os reflexos de políticas públicas inclusivas em desenvolvimento no Município de Canoas

Ao longo desses anos, houve uma profusão de iniciativas que, com diferentes motivações, têm proposto a reconfiguração de sistemas de ensino, especialmente aqueles municipais, diante da tendência à municipalização do ensino fundamental e ampliação das responsabilidades dos municípios acerca da educação infantil. A política pode ser considerada o movimento que, em 2007, se intensificou e continua nos mobilizando em debates públicos, muitas vezes acirrados, a respeito dos temas que dizem respeito à inclusão. A política ganha corpo e nome ao entendermos que os gestores não têm apenas direito, mas têm obrigação de serem propositivos no que concerne à gestão das diferentes instâncias do sistema educacional.

Cláudio Baptista

Constata-se que ações cooperativas são desenvolvidas pelo município de Canoas e em resultado a isso, melhorias vem ocorrendo através de implantações de salas de recursos multifuncionais que colaboram na prática pedagógica e na qualidade da educação infantil para deficientes. Vislumbrando novos desafios para a construção da autonomia desses indivíduos e suas famílias e trazendo-lhes mais qualidade de vida e auto estima. Porém para tanto, torna-se essencial observar em que medida de construção coletiva vem ocorrendo as possibilidades destas políticas públicas e se esta tem atingido sua potencialidade de transformação e autonomia, não só dentro da escola de educação infantil inclusiva, mas na comunidade como um todo.

Dessa forma, é imprescindível compreender melhor os atores envolvidos na construção dessas políticas e os resultados que veem sendo conseguidos através da Secretaria de Educação do Município. A mesma, através do secretário de Educação na época Paulo Ritter, aderiu ao Programa do Ministério de Educação onde a partir de 2008, inscreveu 15 escolas da rede para receberem os equipamentos distribuídos pelo Governo Federal a partir de 2009 e inscreveu mais 13 com previsão de recebimentos até início de 2011. O planejamento prevê que até o final de 2012, o total de 73 escolas da rede pública municipal façam parte do programa.

Além disso, a SEM⁴⁰ pretende expandir a oferta de espaços adequados com equipamentos e materiais didáticos para o atendimento educacional especializado aos alunos incluídos nas classes comuns do ensino regular. No Departamento de Educação Continuada e Diversidade está inserida a Unidade de Inclusão que coordena o CEIA - Centro de Capacitação de Educação Inclusiva e Acessibilidade fundado em 2003 e o NAPPB – Núcleo de Apoio Pedagógico e

40 Secretaria Municipal de Educação

Produção Braille. A partir do ano de 2011 o núcleo passou a produzir o Livro Acessível para deficientes Visuais utilizando a Tecnologia MEC-DEISY e até o final do ano, a meta era disponibilizar 42 salas.

O CEIA⁴¹ conta com laboratório de informática, professores especializados em fonoaudiologia para a promoção da fala, atendimentos de psicologia e serviço social - com o objetivo de promover a auto estima - e atividades de psicopedagogia para a descoberta de competências e psicomotricidade. A atuação desses profissionais se dá através de atendimento às famílias e alunos, visando o apoio à escola comum nas questões relativas à educação inclusiva. É administrado pelo Serviço de Políticas de Inclusão e localiza-se na Rua Rio de Janeiro 360 – Bairro Mathias Velho.

O prefeito Jairo Jorge, ao formalizar o CEIA através de decreto, tornou-o registrado no INEP - Instituto Nacional de Pesquisa e Estatística Anísio Teixeira o que possibilitou, em 2010, informar ao CENSO escolar um número considerado de alunos em atendimento no contra turno, que gerou para 2011 um montante de recursos financeiros para o município via FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica. Para os deficientes visuais do município o local disponibiliza o atendimento do NAPPB - Núcleo de Apoio Pedagógico e Produção Braille e o programa Livro Acessível com a produção dos materiais didáticos específicos para este tipo de deficientes.

O estudo deixa claro no entanto, que não objetiva avaliar a forma ou ações em que investimentos têm sido realizados, pois o interesse é desenvolver análise de princípios democráticos estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e nas Leis que beneficiam a educação infantil com perspectivas inclusivas no município e se este tem proporcionado espaço e ações coerentes com o princípio de gestão democrática/compartilhada implantada em seu sistema desde 2008.

Fica clara a necessidade de uma educação infantil com perspectivas inclusivas firmada em gestão democrática/compartilhada, aonde a comunidade canoense, os gestores, professores, pais e diversos membros pertencentes à comunidade estejam debatendo, planejando e cada vez mais construindo políticas públicas e desempenhando seus papéis de direito não só para o acesso, mas também para a permanência e manutenção das crianças em faixa etária de zero a seis anos dentro das instituições infantis inclusivas com educação de qualidade.

Abrindo espaços para debates, diálogos, construções coletivas de propostas educativas e principalmente que essas ideias tornem-se vivas e atuantes dentro do DEI –

41 Centro de Capacitação de Educação Inclusiva e Acessibilidade

Departamento de Educação Infantil, órgão da Secretaria de Educação do Município, responsável pelo bom andamento da educação infantil de crianças em faixa etária de zero a seis anos com perspectivas inclusivas no município de Canoas.

Entendendo que, são esses atores ativos que trarão significado à cidadania e aos direitos estabelecidos para que não haja apenas o direito ao acesso, mas também haja a permanência dessas crianças, sendo que esta última precisa ser motivo de discussões e ações, desenrolando-se em políticas públicas, ações e implementações para que essa permanência venha a se concretizar realmente com reflexos de maior qualidade educacional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A introdução do conceito de gestão no debate educacional brasileiro torna-se intensificada, sobretudo, a partir da década de 80, quando, diante das críticas ferrenhas ao autoritarismo, que imprimia-se na área educacional sob o conceito de administração e demonstrava seu caráter conservador e autoritário, trouxe à educação brasileira novo rumo e esta passa a ter compromisso com a transformação social e com a democratização do ensino e da instituição escolar. Então, gestão aparece com um significado distinto de gerenciamento.

A educação pública passou a ser pauta das discussões e em debates não se aceitava mais a ideia de que democratizar a escola seria simplesmente garantir o acesso. Mas os ideais pedagógicos, reivindicavam uma realidade para a educação brasileira em que houvesse a democratização das práticas pedagógicas, administrativas e de gestão financeira, buscando a garantia da permanência dos alunos e abrindo ali um leque de discussões, alternativas e busca por melhoria da qualidade na educação brasileira, princípio este que resultou em importantes debates e discussões quanto à viabilização, acessibilidade e estruturação de propostas pedagógicas inclusivas.

Desta forma, gestão democrática/compartilhada, que passa a ser entendida como um grupo de pessoas responsáveis pela busca de melhoria e qualidade na educação de outros, não pode ser analisada somente como gestão administrativa, mas terá que trazer reflexões também na gestão dos processos pedagógicos dentro da escola, pois estará preocupada com a formação de seus alunos e também de seus professores, oportunizando espaços de formação e discussão para toda a comunidade, pois não há como ter qualidade, comprometimento e ter processos inclusivos dentro da escola de educação infantil com perspectivas inclusivas sem ter esses horizontes éticos presentes no corpo diretivo da escola e de toda a sua comunidade.

É sob essa ótica que o tema “Gestão Democrática/Compartilhada em Educação Infantil com Perspectivas Inclusivas e a sua realidade no Município de Canoas – Região Metropolitana de Porto Alegre- RS”, demonstra-se muito relevante, pois abre portas para que no município e em outras instâncias interessadas, venha a pauta de discussões questões ainda mais relevantes sobre gestão, participação, envolvimento coletivo, construção do projeto político pedagógico e de práticas e viabilizações inclusivas.

Analisar os desafios para a construção, implantação e implementação de Gestão Democrática/Compartilhada em Educação Infantil como alternativa para a construção e

viabilização dos processos inclusivos em creches e pré-escolas na rede municipal de ensino do município de Canoas, região metropolitana de Porto Alegre, levanta subjetivamente questões para serem pensadas e respondidas, pois entre gerenciamento educacional e os princípios éticos e filosóficos de gestão democrática/compartilhada, há paradoxos e contradições.

Quando abrem-se espaços para discussões, participação popular, envolvimento da comunidade, são fortalecidos os princípios democráticos. Porém, ao se desenvolver uma gestão que busca resultados, estimulando o uso de novas técnicas de gerenciamento e a valorização da interação entre as pessoas e que visa motivar, já que a performance de toda a equipe deverá depender daquele que lidera e este deverá ser capaz de encorajar a interação e diálogo entre as pessoas, incentivando o seu envolvimento para resolução de problemas, no desenvolvimento de habilidades interativas e em grupos auto-gerenciáveis, leva-nos subjetivamente a entender diferenciações entre estes princípios gerenciáveis e os princípios democráticos reais de uma gestão democrática/compartilhada.

Estes princípios trazem valorização de consciência pública e de direito, reconhecidos numa construção de gestão absolutamente democrática/compartilhada, onde cada pessoa reconhece seu papel como agente transformador em sua realidade educacional pública. A gestão democrática/compartilhada se consolida na participação e no envolvimento de todos os que estruturam a rede de construção administrativa, pedagógica, social e comunitária. É construída e realizada através de conscientização e entendimento de direitos e deveres, uma vez que propõe abertura de mais espaços para a participação dos componentes de determinada localidade, os quais precisam ter em mente que tipo de escola de educação infantil com perspectivas inclusivas querem, que tipo de qualidade, que tipo de aprendizado, etc.

Todas essas transformações apontam para a necessidade de estudos mais amplos sobre o papel do gestor e de cada componente, ou representante de sua comunidade dentro das instituições públicas em todas as escolas públicas que estão sob a Lei régia de nosso país. De nada adianta modernos sistemas de qualidade, com tecnologias altamente desenvolvidas e ótimos profissionais da área, se não houver a participação de todos os cidadãos de forma consciente. Os desafios para a construção e o estabelecimento de uma identidade própria de escola de educação infantil inclusiva com qualidade, não só no município de Canoas, mas em toda a nação brasileira, são propostos de forma a construir uma nova cultura combativa às arraigadas características autoritárias, paternalistas e patrimonialistas, características antropológicas brasileiras.

BIBLIOGRAFIA

ANDREOZZI, M.L. **Educação inclusiva: fracasso escolar da educação na modernidade.** Educação e Subjetividade, Faculdade de Educação da PUCSP, Ano 1, n.02, p.43- 75, 2006. BAPTISTA, C.R. (Org) **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2006.

ANDRADE, E. F. de. **O papel dos conselhos escolares na democratização da gestão educacional no município do Recife.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco.

ANDRADE, E. F. O papel dos Conselhos Escolares no Sistema Municipal de Ensino do Recife. **Gestão em Ação.** Salvador, v. 9, n. 3, p. 351-366. set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.gestaoemacao.ufba.br>> Acesso em: 26 junho de 2012.

ANDRADE, E. F. **Gestão compartilhada da educação: o discurso e as práticas cotidianas no sistema de ensino do Recife.** Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 169-182, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao> Acesso em: 26 junho de 2012.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981

AZANHA, José Mário Pires. **Educação: temas polêmicos.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: Ferreira, Naura Syria Carapeto & AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.) **Gestão da educação. Impasses, perspectivas e compromissos.** 3.ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BAPTISTA, C. R. **Ensaio Pedagógico.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

BARBOSA. M. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares** - Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. 2009. Acesso em: 25 de julho de 2012. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf

BARBOSA, Maria Carmem S. **A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade.** In: Reunião Anual da ANPED, 2001.

BOTELHO, M. **Escola Comunitária de Gestão Compartilhada é tema de fórum em Guaraí.** Palmas: 2008.

Disponível em: <http://www.seduc.gov.br/noticias/> Acesso em: 03 julho de 2012.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BORDIGNON, Genuíno. **Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública.** Ministério da Educação – Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. MEC, SEB, 2004.

BITTAR, Marisa; e FERREIRA JR., Amarílio. **Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos., Brasília, v. 80, n. 196, p. 379-635, set./dez. 1999.

BITTAR, Marisa; e FERREIRA JR., Amarílio. **O estado da arte em história da educação colonial.** Anais Histedbr 2006.

Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_jesuítico.html Acessado em: 10/06/2012.

BITTAR, Marisa; FERREIRA Jr., Amarílio. **Infância, catequese e aculturação no Brasil do século 16.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 81, n. 199, p. 452-463, set./dez. 2000.

BRAGA. Sérgio Soares. **Quão democrática é a "constituição" brasileira?** Rev. Sociol. Polit. [online]. 2007, n.28 ISSN 0104-4478.

BRANDÃO, C. R. Solettar a letra P: povo, popular, partido e política – a educação de vocação popular e o poder de Estado. In: FÁVERO, O; SEMERARO, G. (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil** /compilado por Mário Cléber Martins Lanna Júnior. – Brasília:. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). Senado Federal. **Constituição da República** Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2001.

BRASIL. Senado Federal. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:Lei n.**

9.394, de 1996. Brasília: Senado Federal, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Deficiente (CORDE), e da Secretaria de Educação Especial/MEC (SESP). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, 1994b.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.** Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

CABRAL NETO, Antônio. Política Educacional: novas formas de gestão. In YAMAMOTO, Oswaldo; CABRAL NETO, Antônio (Org). **O psicólogo e a escola.** EDUFRN: NATAL, 2000.

CABRAL NETO, Antônio. Reforma Educacional e cidadania. In CABRAL NETO, Antônio. (Orgs). **Política Educacional: desafios e tendências.** Porto Alegre: Sulinas, 2004.

CAMPOS. Simone Ballmann. **Modelando a Infância: A influência dos Colégios Jesuítas e das Escolas de Caridade na Institucionalização da Didática.** LINHAS, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 44 – 54, jul. / dez. 2008.

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

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CAMPOS, Maria Malta et al. **A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras.** Caderno Pesquisa [online]. 2011, vol.41, n.142, pp. 20-54. ISSN 0100-1574.

<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000100003> Acesso em: 04 maio de 2012.

CHAMBOULEYRON, Rafael. **Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista.** In: DEL PRIORE, Mary. **História das crianças no Brasil.** 6ª Ed. – São Paulo: Contexto, 2007.

CARDOSO, Jarbas J. **A gestão democrática na escola.** Revistas Espaços da escola. UNIJUI, Ano 4, n.19. Jan/ mar, 1996.

CASIMIRO, Ana Palmira B.S. **Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos: uma proposta pedagógica jesuítica no Brasil colonial.** Salvador: Faculdade de Educação/UFBA, 2002 (Tese de doutoramento).

CASTRO, R.M; ROSAR.D.R. **Anísio Teixeira: A História da Educação no Brasil**. XVI Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, XII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação e VI Encontro Latino Americano de Iniciação Científica Júnior - Universidade do Vale do Paraíba. 2006.

http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2006/inic/inic/05/INIC000085%20ok.pdf

Acesso em: 06 junho de 2012.

CATANI, A. M; GUTIÉRREZ, G. L. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In: FERREIRA, N. S. C (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa .**A Gestão Participativa e o Projeto Político Pedagógico em uma Escola Pública Municipal**. Acesso 02/junho de 2012. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/234.pdf

CORSINO, P. **Educação Infantil no município do Rio de Janeiro: um breve histórico** •Revista Sinpro-Rio / Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região. - nº 03, Rio de Janeiro: Sinpro-Rio, 2008. Acesso em: 30 junho de 2012.

CRESSONI, Fábio Eduardo. **Educação, História e Cultura no Brasil Colônia**. Revista de Educação Brasileira. V. 13, n. 15, p.191- 196, Ano 2010.

CURY, C. R. J. **Os Conselhos de Educação e a Gestão dos Sistemas**. In: FERREIRA, N. S. C. & AGUIAR, M. A. S. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

DEL PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C.(Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

ENGUITA, Mariano F. **Educar em tempos incertos**. P. A.. Artes médicas. 2003.

FALEIROS, V.P., FALEIROS, E.S. **ESCOLA QUE PROTEGE: Enfrentando a violência contra crianças e adolescentes**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008, 2ª edição

FARENZENA, Nalu. **Descentralização e Federalismo: algumas implicações para as**

responsabilidades (inter) governamentais no financiamento da educação brasileira. In XXI Simpósio Brasileiro e III Congresso Luso-brasileiro de Administração da Educação. 2003, Recife. Anais... Recife: ANPAE, 2003, Digitado.

FARIA, Ana Lúcia Goullart de. **Políticas de Regulação, Pesquisa e Pedagogia na Educação Infantil, Primeira Etapa da Educação Básica.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial - Out. 2005

Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. **Educação e capitalismo periférico globalizado.** Revista Ser Social, Brasília, v. 4, p. 153-194, jan./jun. 1999.

FERREIRA, Naura Syria, AGUIAR, Márcia Ângela da São (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos** - 4.ed. -São Paulo: Cortez,2004.

FERREIRA, Naura Syria, MACHADO, Lourdes Marcelino (Orgs.). **Política e Gestão da Educação: Dois Olhares**- 4.ed. -Rio de Janeiro: DP&A,2002.

FILHO, Aristeo Leite. **Rumos da Educação Infantil no Brasil.** TEIAS: Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez 2005. FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** 30. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

FREITAS, Amanda Pinto. **A Educação Especial e a Escola Inclusiva: O Processo de Inclusão no Contexto da Educação Regular.** Monografia de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Ciências Humanas e Educação da Universidade da Amazônia. Orientador: Elias Serique. - Belém- Pará, 2001.

FREITAS, Kátia Siqueira de, **Gestão participativa na escola pública : legislação e prática.** Revista Em Aberto, Brasília, V.17,n. 72, p. 47-59, fev/jun. 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática para a liberdade.** 17a Edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 11a Edição, São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIORDANI.L. **Gestão de políticas educacionais na educação de surdos: o que cabe do paradigma da diferença na prática da normalidade inclusiva?** Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [36]: 91 - 106, maio/agosto 2010.

GOMES, A.M.; ANDRADE, E.F. de – **Autonomia da escola: dimensões e contradições no sistema municipal de Recife**. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 33 (2): 467-486, jul./dez. 2008.

GOFFREDO, V. L. F.S. Integração ou segregação? eis a questão. Brasília: In: **Educação Especial: tendências atuais**. Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto, 1999.

LAGARES. Rosilene. **Sistema Municipal de Educação: Ideias quanto a Elementos Constitutivos para a sua Institucionalização**. 32 Reunião Anual da ANPED - TRABALHO GT 05. Estado e Política Educacional. Caxambu, 04 a 07 de Outubro de 2009. Acesso em: 15 de julho de 2012. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT05-5286--Int.pdf>

LEITE. Dayane Cabral. **A Infância no Brasil Colônia - V ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA** 11, 12, 13 E 14 de abril de 2011 – UFSC – Florianópolis – SC – Brasil.

LÜCK, Heloísa,(Org), **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores**. Em Aberto, Brasília- DF, v 17, n 72, fev/jun. 2000.

LÜCK, H. Dez anos de participação da Comunidade na Gestão da Escola. **Revista Gestão em Rede**. Brasília: CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2007.

MAFASSIOLI, Andreia. **O sentido da gestão escolar na construção de processos inclusivos – Gestão Democrática x Gestão Gerencialista**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

MANACORDA. Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

MANTOAM, M. T.(org) **A integração da pessoa com deficiência: contribuição para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.235p.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Interação x Inclusão: Educação para Todos**. Revista Pedagógica, n.5, p. 48-51, 1998.

MATHIAS. Elaine Cristina Bio, DE PAULA. Sandra Nazareth. **A Educação Infantil no Brasil: Avanços, Desafios e Políticas Públicas**. Revista Interfaces: ensino, pesquisa e extensão. Publicação NUPE - Unisuz Ano 1, nº 1, 2009.

MIRANDA, A.A.B. **História, Deficiência e Educação Especial**. Set. 2004. Disponível:

//http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf Acesso em 04 abr.2012.

OLIVEIRA, D. A. **A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado.** In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública.* São Paulo: Ática, 2003.

PEREIRA, Marcus Abílio; CARVALHO, Ernani. *Boaventura de Sousa Santos: por uma nova gramática do político e do social.* **Lua Nova**, São Paulo, n. 73, 2008 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-4452008000100002&lng=en&nrm=iso Acesso em 18 June 2012.

PERONI, Vera. *Perspectivas da gestão democrática da educação: avaliação institucional* In: **Gestão escolar democrática: concepções e vivências.** 1 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006b, v.1, p. 149-155.

RAMOS, Fábio Pestana. **Rev. hist.**, São Paulo, n. 137, dez. 1997 . Disponível em <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-83091997000200005&lng=pt&nrm=iso> acessos em 14 jun. 2012.

RIBEIRO, Jorge A. Rosa. **Momentos históricos da escolarização.** In. *Inclusão e Escolarização.* Baptista, Claudio (org.). Ed. Mediação, 2006.

RODRIGUES, T.C. **Gestão democrática inovadora: escola com identidade autônoma?** Monografia no Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Orientadora: Alda Maria Duarte Araújo Castro. Natal, UFRN, 2006.

RONI, V; BASSO, V; COSTA, A. *Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal.* Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006.

ROZEK, M. **Subjetividade, Formação e Educação Especial: Histórias de vidas de Professoras.** Tese de doutorado no Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Cláudio Roberto Baptista. – Porto Alegre, 2010.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2 ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. KRAMER, S.; KAPPEL, M. B. **Educação da criança de 0 a 6 anos.** In: FUNDAÇÃO IBGE. *Pesquisa sobre padrões de vida 1996-1997: primeira infância.* Rio de Janeiro: IBGE, 2000. p. 49-87.

TOMÉ, Marta Fresneda. **A educação infantil foi para a escola, e agora?: Ensaio de uma teoria para a gestão institucional da educação infantil.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Orientador: Lourdes Marcelino Machado. Marília 2011.

VALLE, Lílian do. Bases antropológicas da cidadania brasileira: sobre escola pública e cidadania na Primeira República. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, abr. 2002. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100004&lng=es&nrm=iso Acesso em 26 maio 2012.

VASQUES, Carla K. **A história de um olhar: a escola, a clínica e a função constitutiva da educação.** VASQUES, Carla K.; SCHILICKMANN, Maria Sirlene; CAMPOS, Rosania. (Org.) Educação e Infância: múltiplos olhares, outras leituras. Ijuí: UNIJUÍ, 2009, p.99-110.

VEIGA, Ilma Passos A (Org.) **Projeto político pedagógico da Escola: Uma construção possível.** – Campinas, SP: Papirus, 1995. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

VIEIRA. Evaldo. **A política e as bases do direito educacional.** Cadernos Cedes, Campinas, n. 55, p. 9-29, nov. 2001.

KRAMER. S, CARVALHO. Maria C. KAPPEL. Maria Dolores B. **Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE.** Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr 2001 N° 16

KUHLMANN JR., M., (1998). **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 08. abril. 2012.

Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da Lei N°. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto N°. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 08. abril. 2012.

Conselhos Escolares debatem educação. Acesso em: 07 de maio de 2012. Disponível em: <http://antigo.canoas.rs.gov.br/Site/Noticias/NoticiaImp.asp?notid=5905>

INFORMATIVO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE CANOAS - 1ª quinzena outubro de 2011 - Edição 32 - Ano 3 Prefeitura na Rua conquista Prêmio Internacional. Acesso em: 15 de junho de 2012. Disponível em: http://www.canoas.rs.gov.br/uploads/midia/6526/Jornal_out2011_1quinzena.pdf

JORNAL DA PREFEITURA DE CANOAS. Marta Rufatto e Isabel Poggeti assumem a Secretaria Municipal de Educação. Acesso em: 15 de março de 2012. Disponível em: <http://www.canoas.rs.gov.br/site/noticia/visualizar/idDep/13/id/4187>.

JORNAL DA PREFEITURA DE CANOAS. Recursos diretos para Educação Infantil. Acesso em: 25 de maio de 2012. Disponível em: <http://antigo.canoas.rs.gov.br/Site/Noticias/Noticia.asp?notid=6050>

JORNAL DA PREFEITURA DE CANOAS. EMEI Jornalista Marione Machado Leite entregue à comunidade. Acesso em: 15 de março de 2012. Disponível em: <http://www.canoas.rs.gov.br/site/noticia/visualizar/idDep/13/id/5414>

JORNAL DA PREFEITURA DE CANOAS. Inauguradas novas salas da EMEF General Osório. Acesso em: 15 de junho de 2012. Disponível em: <http://www.canoas.rs.gov.br/site/noticia/visualizar/idDep/13/id/4102>

JORNAL DA PREFEITURA DE CANOAS. Professores e Agentes de EMEIs iniciam especialização superior paga pela Prefeitura. Acesso em: 02 de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.canoas.rs.gov.br/site/noticia/visualizar/id/5400>.

JORNAL DA PREFEITURA DE CANOAS. SME encerra capacitação para a entrega de uniformes escolares. Acesso em 17/ maio de 2012. Disponível em: <http://www.canoas.rs.gov.br/site/noticia/visualizar/idDep/13/id/4287>

JORNAL DA PREFEITURA DE CANOAS. Educadores contemplados com pós-graduação. Acesso em: 13 de maio de 2012. Disponível em: http://www.canoas.rs.gov.br/uploads/midia/6920/Especial_O_professo_professor.pdf

JORNAL DA PREFEITURA DE CANOAS. Experiência em Gestão Pública. Acesso em: 15 de junho de 2012. Disponível em: <http://pauloritterpt.blogspot.com.br/p/experiencia-de-gestao.html>

JORNAL DA PREFEITURA DE CANOAS. Software de gestão informatiza o gerenciamento de todas as escolas municipais. Publicado em 17/04/2012. Acesso em: 30 de maio de 2012. Disponível em: <http://www.canoas.rs.gov.br/site/noticia/visualizar/idDep/13/id/4884>

LEI Nº 5021 de 09 de novembro de 2005. Institui o Sistema Municipal de Ensino no Município de Canoas e dá outras Providências.

LEI Nº 5348 de 17 de novembro de 2008. Dispõe sobre a implantação dos Conselhos escolares nos estabelecimentos de ensino da Rede Municipal de Canoas e dá outras Providências.

LEI Nº 5167 de 02 de abril de 2007. (Regimento Interno previsto no Decreto 381/2008). Reorganiza a estrutura e competências do Conselho Municipal de Educação e dá outras Providências.

LEI Nº 5580, de 11 de fevereiro de 2011. Dispõe sobre o plano de cargos, de carreira e de remuneração do profissional do magistério do Município de Canoas.

LEI nº 5581, de 11 de fevereiro de 2011. Dispõe sobre o plano de cargos, de carreira e de remuneração dos agentes de apoio à educação infantil do Município de Canoas.

NOTA TÉCNICA Nº 62 / 2011 / MEC / SECADI /DPEE. Data: 08 de dezembro de 2011. Assunto: Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/index.php/noticias/745-orientacoes-aos-sistemas-de-ensino-sobre-o-decreto-no-76112011>

Prefeitura na Rua. Acesso em: 15 de março de 2012. Disponível em: <http://concursocacs.com/proyecto/prefeitura-na-rua/>

RS VIRTUAL . Canoas tem Gestão Compartilhada .Publicação: 24/04/2009 . Acesso em: 15 de junho de 2012. Disponível em:

http://www.riogrande.com.br/canoas_canoas_tem_gestao_compartilhada-0184661.html

http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE16/RBDE16_01_INDICE.pdf