

# Compromissos e desafios da gestão educacional na inclusão das crianças na educação infantil

## Commitments and challenges of educational management in the inclusion of children in early childhood education

Elaine Ribeiro de OLIVEIRA <sup>1</sup>; Lurdes CARON <sup>2</sup>; Izabel Cristina Feijó De ANDRADE <sup>3</sup>

Recibido: 24/04/2017 • Aprobado: 11/05/2017

### Conteúdo

1. Introdução
  2. Metodologia
  3. Documentos oficiais: avanços e desafios
  4. Atendimento das crianças em Lages/SC
  5. Considerações finais
- Referências

#### RESUMO:

Esse artigo tem o propósito de verificar, junto aos documentos oficiais do Município de Lages, o conceito de infância. As discussões sobre a infância e a criança estão sendo retomadas nesse estudo e defendem a Sociologia da Infância. O percurso metodológico realizado para a elaboração da pesquisa foi qualitativo e bibliográfico. A experiência deste primeiro ensaio nos permite dizer que temos uma breve amostra do entusiasmo, diferenças e contradições que existem nos discursos dos profissionais. **Palavras-chave:** Educação Infantil. Gestão Educacional. Infância. Sociologia da Infância.

#### ABSTRACT:

This article aims to verify, along with the official documents of the Municipality of Lages, the concept of childhood. The discussions about childhood and the child are being taken up in this study and they defend the Sociology of Childhood. The methodological course carried out for the elaboration of the research was qualitative and bibliographical. The experience of this first essay allows us to say that we have a brief sample of the enthusiasm, differences and contradictions that exist in the speeches of professionals. **Keywords:** Early Childhood Education. Educational management. Childhood. Sociology of Childhood.

## 1. Introdução

Esse artigo tem o propósito de verificar, junto aos documentos oficiais (Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, Plano Municipal de Educação de Lages, os conceitos de infância, educação inclusiva e gestão educacional; As discussões sobre a infância e a criança estão sendo retomadas nesse estudo e defendem a Sociologia da Infância. Portanto, entendemos que a infância se constitui um campo emergente de estudos e uma temática de natureza interdisciplinar, o que

mostra que a primeira infância vem sendo uma motivação crescente no meio institucional.

A Educação Infantil é uma das etapas mais importantes no contexto educacional em que a criança tem a possibilidade de se desenvolver de forma integral. Para isso Andrade (2011, p. 157) propõe “[...] a relevância da educação dos sentidos, da ampliação da consciência, da educação para inteireza e para propor a inclusão de um novo olhar, na complexa relação entre a mente, o cérebro, a cultura e a sociedade desse sujeito complexo que estão disponíveis nos modos de se conhecer”.

Os estudos sobre a infância vêm se configurando numa perspectiva chamada de ‘Sociologia da infância’ que se opõe a concepção de infância enquanto simples objeto passivo orientado por adultos. Assim, a infância é percebida como uma construção social e essa premissa evidencia que é preciso uma tomada de consciência para dar voz e vez a todas as crianças. E, nesse viés entendemos que existem diferentes infâncias, “porque não existe uma única, e sim, em mesmos espaços têm-se diferentes infâncias, resultado de realidades que estão em confronto” (DEMARTINI, 2002, p. 4).

Dessa forma, ver e ouvir a criança é fundamental em qualquer estudo que realmente deseje estudar as infâncias vivenciadas na educação infantil. Essa infância, vivida e experienciada, no cotidiano da educação infantil está mergulhada no processo de inclusão como um direito dos sujeitos serem diferentes uns dos outros. Nesse caso, a palavra inclusão nos direciona a múltiplas definições. Veiga-Neto e Lopes (2007) afirmam que a força da inclusão está na produção das narrativas de diferentes grupos sociais e seu significado está relacionado pelos diferentes usos que dela se fazem. Na revista Inclusão (2006), propõe que a inclusão nos,

[...] remete a pensar as questões do acesso e da qualidade na educação, chamando atenção dos sistemas de ensino para a necessidade de uma nova organização dos espaços educacionais a partir de uma visão abrangente do currículo, com vistas à eliminação das barreiras que dificultam ou impedem a participação ou aprendizagem de todos na escola. Nesse sentido, a política de educação inclusiva pressupõe o desenvolvimento de ações estruturadas para atender as especificidades de cada aluno no processo educacional, dentre elas, a ampliação da oferta de recursos e serviços que assegurem condições de acessibilidade [...] (COMITÊ EDITORIAL, 2006, p. 3).

Os conceitos de infância e de inclusão nos levam a buscar uma relação entre qual o papel da gestão educacional nessa conjuntura. O conceito de gestão educacional diz respeito à gestão dos sistemas de ensino escolar.

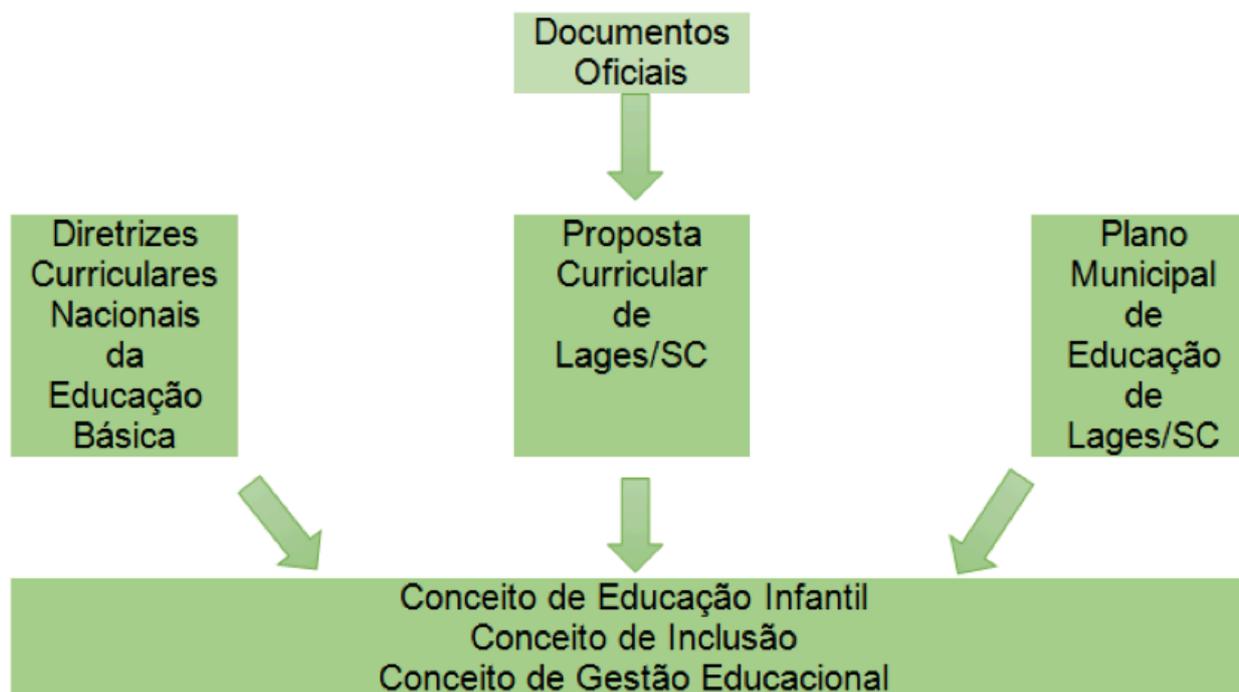
---

## 2. Metodologia

O percurso metodológico realizado para a elaboração da pesquisa foi qualitativo e bibliográfico, pois buscamos os dados diretamente nos documentos oficiais já citados.

A estrutura da pesquisa contempla dois processos distintos, um deles caracterizado por um trabalho de natureza documental e teórico, quando se apresenta o aprofundamento conceitual na revisão da literatura que discute o tema a partir dos documentos oficiais relacionados à educação infantil, a educação inclusiva e gestão educacional (Figura 1).

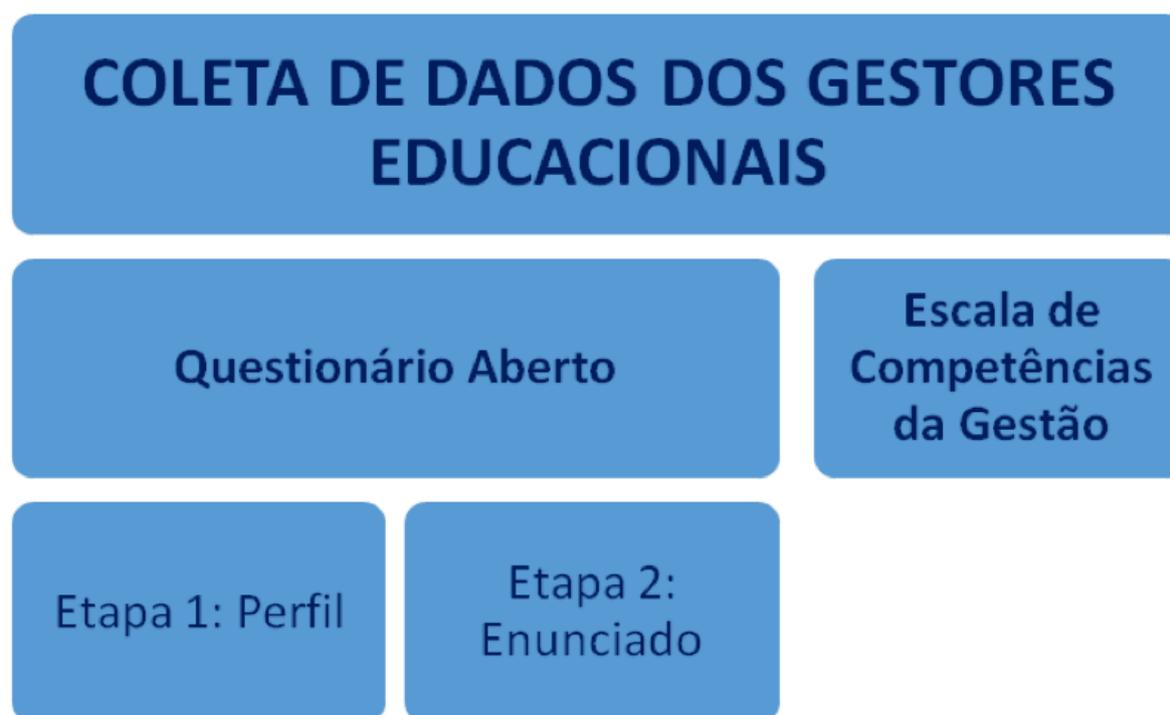
Figura 1: Revisão de Literatura.



Fonte: Elaborado pela Autora, 2016.

No outro, de caráter mais empírico, se realiza a coleta de dados por meio da **“Escala de Competências da Gestão”** que foi elaborada com suporte no Índice de Inclusão, de Booth e Ainscow (2000). Esse instrumento é um conjunto de referências criadas para apoiar as escolas no processo de inclusão. Essa escala foi aplicada exclusivamente aos Gestores Educacionais. Após a aplicação da escala, os gestores preencheram um questionário aberto contendo duas etapas: etapa 1 – perguntas sobre o perfil profissional; etapa 2 – Um enunciado sobre o processo de Inclusão para produzirem um texto livre. (Figura 2)

Figura 2: Coleta de Dados com os Gestores.



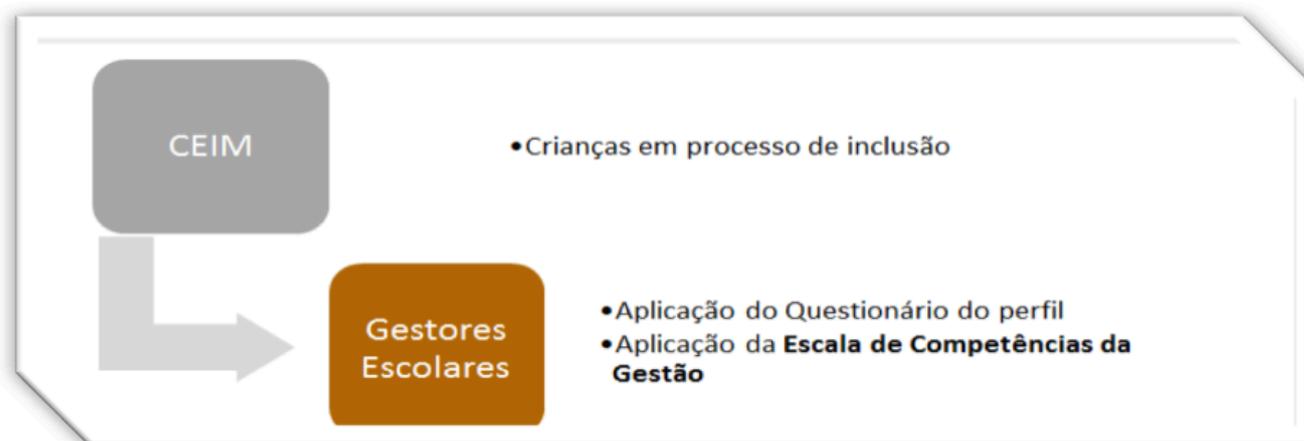
Fonte: Elaborado pela Autora, 2016.

No que se refere à aplicação dos procedimentos de pesquisa empírica, realizamos uma seleção dos Centros de Educação Infantil participantes. **Visto que a Secretaria Municipal de Educação de Lages hoje conta com 75 Centros de Educação Infantil, sendo que 27 estão em processo de inclusão, desses escolhemos sete Centros de Educação Infantil que se constituíram objetivo de investigação. Isso se deu em função do tempo limitado para a coleta, análise e discussão dos dados coletados.**

Selecionamos a participação de sete Centros de Educação Infantil Municipais. Foram escolhidos os que se enquadram no critério de que tenham em seu quadro crianças com deficiência

intelectual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculadas (Figura 3):

Figura 3: Participantes da Pesquisa



Fonte: Elaborado pela Autora, 2016.

A escolha de Centros de Educação Infantil Municipais em diferentes regiões da cidade para a realização da pesquisa contando com amostragens de realidades diferenciadas. Foram convidados para participar da pesquisa: os sete gestores educacionais

Para os Gestores Educacionais é aplicado dois instrumentos de coleta de dados: a) Escala de Competências da Gestão; b) um questionário aberto contendo duas etapas: etapa 1 – perguntas sobre o perfil profissional; etapa 2 – Um enunciado sobre o processo de Inclusão para produzirem um texto livre. Esse enunciado decorre das questões emergentes desse estudo e que já foram evidenciadas na introdução: “Quais os desafios e compromissos dos gestores educacionais com relação ao processo de inclusão das crianças da Educação Infantil de Lages? Como os gestores educacionais de educação infantil percebem o processo de inclusão das crianças? Qual a função da gestão educacional no processo de inclusão?” Essas questões direcionam a construção da narrativa de um texto livre que os gestores estarão elaborando.

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

### 2.2.1.1 “Escala de Competências da Gestão”

Essa escala compreende 42 assertivas e se divide em três blocos:

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

Esse instrumento foi baseado em competências específicas dos gestores educacionais. No primeiro bloco, **“organizar e dinamizar situações administrativas”**, os itens estão relacionados para a competência de organização administrativas dos Centros Municipais de Educação Infantil, observando a implementação e condução das ações proposta para a inclusão. No segundo, **“organizar e dinamizar o ensino e a aprendizagem”**, diz respeito aos princípios e concepções pedagógicas que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem das crianças em processo de inclusão. No terceiro bloco, **“facilitar comunicação e interação entre os grupos”** que aborda a operacionalização de ações envolvendo habilidades de liderança e estruturação das relações sociais.

---

### **3. Documentos oficiais: avanços e desafios**

Inicialmente abordamos o conceito de infância e de educação infantil no Brasil que nos propõe um olhar direcionado às infâncias, que ao longo do tempo têm sofrido modificações na forma de serem concebidas na sociedade e, por isso a busca por políticas públicas de valorização e respeito aos seus direitos sociais de todas as crianças. No entanto, alertamos que essas políticas pouco registram as "falas" das crianças. Geralmente são documentos oficiais elaborados por estudiosos e profissionais da área que, enquanto adultos, determinam e selecionam o que é interesse para as crianças.

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

A concepção que temos da infância, é de um período da vida que exige uma atenção diferenciada e, por isso, merece receber um cuidado específico de adultos. Mas, essa ideia foi construída historicamente em torno da criança, em que a fase da infância é uma etapa da vida marcada pela potencialidade, uma transição ao ser humano que irá se tornar, e que ainda precisa do cuidado dos adultos.

Para Silva (2007a), se resgatamos a etimologia da palavra infância, que deriva do latim, *infantia* e significa ausência de fala. Essa ideia está expressamente representada nos documentos oficiais e estudos que não levam em consideração as falas das crianças. Esse é um sentido que acompanha as explicações que a política pública atribuiu à criança, mesmo no instante que lhe é concedida o estatuto direito social.

Mas, quando pensamos em infância no contexto atual, logo a associamos à educação formal e, por conseguinte, à escolarização. Claro que defendemos que o lugar de criança é na escola. Mas, como esse espaço se organiza para respeitar a sua inteireza? Como as diretrizes são elaboradas para sujeitos que direitos que ainda não têm voz e vez? Precisamos atender as crianças porque é lei? Atendemos as crianças num contexto de infâncias, porque é nossa responsabilidade social, enquanto educadores, tratarmos as crianças como cidadãos de pequena idade.

O direito a educação de qualidade, integral e inclusiva é buscar compreender as dimensões que compõem o ser humano, na infância. Nesse sentido, então, é na prática reflexiva da pesquisa ao revisar as literaturas já produzidas em relação ao tema, bem como as políticas e a legislação vigente na construção do atendimento à infância em um contexto mais amplo de sua compreensão, que podemos observar que a criança foi rotulada por incapacidades marcantes períodos da história até a criação de políticas de reconhecimento e valorização como expressado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

A escola de qualidade social adota como centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens, o que pressupõe, sem dúvida, atendimento a requisitos tais como: I – revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela; II – consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural,

resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade (BRASIL, 2013, p. 22).

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

Os estudos sobre a infância vêm apontando em direção a uma perspectiva designada de 'Sociologia da infância'. A Sociologia da infância é um conceito pautado em estudos e pesquisadores franceses e ingleses como Sirota (2001) e Montandon (2001).

Montandon (2001), afirma a emergência de uma sociologia da infância que considere a criança como ator social. E, nesse caso, propõe a verificação das instituições (escolas e instituições sociais em geral) e seu papel social, buscando conhecer a influência das mesmas sobre as crianças. Essa concepção, atrela direitos das crianças e o papel das instituições nas discussões oficiais.

Nessa outra perspectiva, talvez mais ampla, a concepção de infância não pode ser reduzida aos aspectos biológico ou sociológico apenas. A criança, em sua inteireza, é um ser completo. Nesse sentido de valorização das infâncias, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica propõe:

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

A educação infantil, então, inicialmente instituída como mecanismo à suprir as necessidades surgidas na era da industrialização, no combate às desigualdades sociais e econômicas de nossa sociedade, passa para uma educação voltada a sociologia da infância. Com tantas modificações sociais sendo pensadas entre os séculos XX e XXI, o conceito de atendimento à infância foi também passando do caráter assistencialista, para o social e integral. Somente após a elaboração e ter sido promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil em 05 de outubro de 1988, e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9394/96, é que a educação infantil passa a ser um direito de todas as crianças.

Mudanças paradigmáticas se fizeram valer de uma nova compreensão dos processos educacionais, com diferentes modelos e formas de consolidar as ações, os espaços das creches, das pré-escolas infantis e dos centros de educação como estratégia de valorização dos direitos da criança. Entretanto as crianças, principais atores sociais desta etapa da Educação Básica têm o direito de usufruir da oportunidade de sentirem-se acolhidas, seguras e, sobretudo "amparados e respeitados pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade" (BRASIL, 2013, p. 36).

A perspectiva que acentua o atendimento aos direitos fundamentais da criança, compreendidos na sua multiplicidade e integralidade, entende que o direito de ter acesso a processos de construção de conhecimento como requisito para formação humana, participação social e cidadania das crianças de zero a cinco anos de idade, efetua-se na interrelação das diferentes práticas cotidianas que ocorrem no interior das creches e pré-escolas e em relação a crianças concretas, contemplando as especificidades desse

processo nas diferentes idades e em relação à diversidade cultural e étnico-racial e às crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2013, p. 89).

Assim sendo, torna-se um fato indispensável que os Centros de Educação Infantil sejam geridos democraticamente, viabilizando uma transformação do espaço de construção em prol de uma educação relevante e significativa. Nesse sentido, permeada pelas interações sociais e a formação integral da criança, a construção da identidade individual e coletiva dessa criança acontece no processo coletivo pelo qual gestores, professores, alunos, pais e toda comunidade, se mobilizem em favor da valorização da diversidade, considerando a individualidade e contexto social no qual a criança está inserida. Isso está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, quando propõe:

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

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

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

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

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

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica visam sistematizar os princípios e as diretrizes gerais para a educação básica, que estão contidos na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9394/96 de modo que se constituam como orientações que favoreçam o desenvolvimento da formação básica com foco no aluno de modo a estimular uma aprendizagem crítica e reflexiva na etapa específica que se encontram.

---

## **4. Atendimento das crianças em Lages/SC**

Assim como em todo país, a história da educação infantil em Lages – SC foi marcada por grandes conquistas, no entanto, impregnada de lutas pelos direitos sociais da primeira infância. O primeiro modelo de atendimento à infância na cidade de Lages, foi quando começou a se pensar em políticas para o atendimento de crianças de 0 à 7 anos na década de 70 criada a Unidade de

Proteção e Desenvolvimento Infantil no local onde funciona o pronto atendimento de saúde do município.

A unidade contava com apenas dez profissionais e pertencia à secretaria de saúde e não havia vínculo algum com a secretaria de educação do município, isso demonstrava que o tipo de concepção adotada era a assistencialista, voltada para uma visão do assistir e atender as crianças enquanto os pais trabalhavam. Relacionado ao regime assistencialista seguido nesse período, “diz que, embora indispensável pela forma calamitosa em que se encontra a infância brasileira, se excessivamente paternalista pode gerar o comodismo impedindo uma transformação social mais ampla” (SOUZA, 2008, p. 62).

Nesse regime assistencialista as crianças de famílias carentes eram atendidas e seguiam uma rotina de apoio afetivo, emocional e, sobretudo forneciam a alimentação, cuidavam da saúde e higiene. Disponibilizando um nível mais elevado de qualidade no desenvolvimento físico e mental dessas crianças. Entretanto, esse quadro se modificou e foi com o intuito de preservar o físico e mental das crianças, a equipe de atendimento, voltou-se às atividades de recreação, expressão corporal e criatividade passou a ser pensada como opção de dar sentido ao atendimento e em paralelo buscava uma política que indicava proteger da fome e da pobreza cultural.

A dimensão do desenvolvimento físico-mental harmonioso o que demonstra na perspectiva linear psicologizante do desenvolvimento infantil, isso pode ser denominado através do que escolhem como atividades desenvolvidas ‘recreação, expressão corporal, criatividade e período preparatório’. As três primeiras expressões podem ser caracterizadas como desenvolvimento afetivo, próprio da preocupação em caracterizar a criança de pouca idade dentro dos parâmetros da psicologia do desenvolvimento (OSTETTO, 2000, p. 184).

A história da educação infantil em Lages ficou marcada por diferentes iniciativas da comunidade e do poder público na resolução de problemas educacionais de cada época, que nem sempre foram consideradas de boa eficácia. Desenvolvida em meio à dificuldades, investimentos e inconstância no momento de se fazer valer de políticas educacionais de combate à desigualdade social e educacional passaram a ser pensadas.

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

Diante da necessidade de nortear o processo educativo oferecido às crianças do município de Lages, profissionais responsáveis por diversas instâncias da educação do município e autoridades se reuniram na construção do Plano Municipal de Educação do Município de Lages e em comum acordo, com base no Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13005 de 25 de junho de 2014), segue e amplia o processo educativo conforme suas dez Diretrizes Nacionais, são elas:

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

A base dessas diretrizes propõe um trabalho amplo e coletivo, pautado no respeito ao trabalho das lideranças municipais, garantindo a participação da sociedade civil organizada e no atendimento à educação para todos os municípios com o intuito de definir indicadores gerados pela garantia de esforços na direção do desenvolvimento humano, considerando as prioridades e as necessidades educativas para a sociedade Lageana. Dentro dessa perspectiva, o Plano Municipal de Educação do Município de Lages (2015) foi elaborado com base no Plano Nacional de Educação (2014-2024) algumas metas e estratégias que contribuem para nortear a ação educativa deste município.

Diante disso, os estudos e discussões realizadas pelo Fórum Municipal de Educação e nas unidades escolares envolveram representantes das instituições de ensino e da comunidade, definindo as prioridades de intervenção dentro das Metas e Estratégias estabelecidas neste documento, apresentadas à seguir: Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste Plano (SANTA CATARINA, 2015, p. 17).

O espaço onde as crianças são atendidas no período em que os pais ou responsáveis estão trabalhando chamavam-se creches ou jardim de infância e mantinha um caráter assistencialista. Hoje, essa concepção não é mais permitida por contrariar a Constituição Federal 1988 que dispõe sobre a educação infantil como caráter educativo. A nomenclatura passou a se modificar para Centro de Educação Infantil e no município de Lages chamamos Centro de Educação Infantil Municipal - CEIMS e adota um caráter socioeducativo voltado ao desenvolvimento integral da criança.

Considerando o viés de singularidades apresentadas no contexto contemporâneo, na sociedade brasileira e mais especificamente no município de Lages, a Secretaria Municipal de Educação compôs juntamente com o Fórum Municipal de Educação e suas ações que promovem a participação de instâncias governamentais e a sociedade organizada, a articulação do Plano Municipal de Educação – PME (2015). Viabilizando sua adequação e a promoção de ações que possibilitem a garantia de favoráveis condições de acesso e permanência das crianças e adolescentes nos espaços escolares do município de Lages.

A elaboração de um Plano Municipal de Educação efetivou-se pelo “planejamento conjunto das esferas governamentais com a sociedade civil que, com base científica e com a utilização de recursos previsíveis, tem como intuito responder às necessidades sociais” (SANTA CATARINA, 2015, p. 1).

[...] só a participação da sociedade civil (Conselho Municipal de Educação, Associações, Sindicatos, Câmara Municipal de Vereadores, Gestores Escolares, Professores, Estudantes e demais Profissionais da Educação) é que se garante a elaboração de diretrizes e ações, com uma visão ampla e democrática (SANTA CATARINA, 2015, p. 1).

Sendo assim, o Plano Municipal de Educação encaminhado ao poder legislativo para aprovação, transformou-se em lei e sancionado pelo poder executivo na forma da Lei n.º 4114/2015, após revogação da Lei n.º 3444/2007 até então vigente.

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

O Plano Municipal de Educação Lei n.º 4114, promulgada em 23 de junho de 2015, passa a ter vigor após sua aprovação pela Câmara de Vereadores do Município de Lages, e a posterior revogação da Lei n.º 3444 de 21 de dezembro de 2007. Baseado no Plano Nacional de Educação

Lei n.º 13005 de 25 de junho de 2014, com metas a serem alcançadas de 2014 à 2024 por meio de suas dez Diretrizes Nacionais de promoção e ampliação do processo educativo e vinte metas para sua concretização. Da mesma forma o Plano Municipal de Educação (2015) apresenta metas e estratégias a serem concretizadas de modo a nortear a educação municipal, sendo que a primeira meta é equivalente à educação infantil.

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

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

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

Esse novo horizonte de uma escola inclusiva em que o direito à educação de todos seja efetivado e garantido pelo acesso, permanência e aprendizagem de qualidade no percurso, tem assim uma total ligação com o próximo conceito de inclusão encontrado como sinônimo de valorização da diferença e diversidade do aluno. [...] Visto que, para que todos os alunos tenham acesso à escola, ou seja, que a escola esteja aberta a todos os alunos e ainda que todos os alunos que adentrem a escola nela permaneçam e sejam sujeitos de ensino e aprendizagem, é preciso que seja respeitada e valorizada a diversidade do aluno, em que a diferença não seja sinônimo de segregação, exclusão ou esquecimento, mas sim de valorização e aprendizagem. (FREITAS, SCHNECKENBERG, OLIVEIRA e FREITAS , 2016, p. 8)

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

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

O contexto do atendimento à educação infantil no município de Lages, apresenta uma evolução significativa nos últimos 15 anos, ampliação de vagas com a construção de novos Centros de Educação Infantil, formação e aperfeiçoamento continuado aos professores e gestores educacionais da rede e maior preocupação com os direitos e o bem estar da criança, de modo a

zelar pelo seu desenvolvimento social, emocional, psicológico, físico e intelectual. No entanto, uma questão se põe em evidência: Qual o conhecimento pertinente dos educadores que é necessário para perceberem as diversas infâncias? Qual a relevância da educação permanente e continuada nesse contexto?

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, é oferecida nos Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM) e pré-escolas que se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais, atendendo crianças de zero a cinco anos de idade, em período diurno, com jornada integral ou parcial, permanecendo no CEIM por até onze horas, conforme a necessidade dos pais ou responsáveis (SANTA CATARINA, 2015, p. 8).

Desse modo, a educação permanente e continuada é uma necessidade imediata. O PME considera a educação infantil como “primeira etapa de inserção da criança no universo escolar, tem sido o foco de muitas reflexões no que se refere à prática educativa.” Nos moldes do mesmo documento a inserção da criança no contexto da educação infantil pressupõe, segundo Luciana de Oliveira apud PME (SANTA CATARINA, 2015, p. 8), ‘Reconhecer a criança enquanto sujeito histórico social significa desvendar o seu universo infantil.’

---

## 5. Considerações finais

Podemos considerar que essa inicial pesquisa emergiu de algumas indagações que são estão claras nos documentos oficiais e que exigem um olhar atento nas leituras e pesquisas que desencadearam o interesse pelo tema e um olhar para além da sala de aula no intuito de analisar os desafios e compromissos dos gestores educacionais nos Centros de Educação Infantil do município de Lages.

Provisoriamente a pesquisa responde aos questionamentos iniciais e sobretudo proporciona uma sensação de curiosidade ao longo do trabalho de campo e sobretudo pelos dados empíricos que podem ser coletados diretamente no Centro de Educação Infantil Municipal.

A experiência deste primeiro ensaio nos permite dizer que temos uma breve amostra do entusiasmo, diferenças e contradições que existem nos discursos dos profissionais que trabalham diretamente envolvidos com as unidades escolares. Evidenciando destacar qual o papel da gestão escolar nesse processo na articulação de sua prática pedagógica.

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

---

## Referências

- Andrade, Izabel Cristina Feijó de A inteireza do ser : uma perspectiva transdisciplinar na autoformação de educadores Tese de Doutorado/PUCRS. – Porto Alegre, 2011. 213 f.
- Brasil. Ministério da Educação (2013). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Resolução CNE/CEB/2010. Brasília: MEC, SEB.
- Corsaro, William. (2011). A. Sociologia da Infância. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. 2. Ed. Porto Alegre. Artmed.
- Demartini, Patricia. (2002) Contribuições da sociologia da infância: focando o olhar. Programa de Pós-Graduação em Educação. Seminário Especial (sociologia da infância). UFSC. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/download/10319/9585> > Acesso em: ago. 2016.
- Freitas, Flaviane Pelloso Molina; Schneckenberg Marisa; Oliveira Jaima Pinheiro De; Freitas, Carlos Cesar Garcia. **A formação do gestor escolar e o conceito de inclusão no Programa “Educação inclusiva: Direito a diversidade”**. **Revista** Espacios. Vol. 37 (Nº 33) Año 2016. Pág. 8. Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/>

Montandon, C. (2001) Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar.

Ostetto, Luciana Esmeralda (Org.) (2000). Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus.

Silva, I.O. e S. (2001) Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades. Coleção Questões da Nossa Época. v. 85. São Paulo. Cortez.

Silvab, Amanda Bertola. (2009) Múltiplas Faces da Infância: concepções que se constroem no mundo contemporâneo. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Orientadora Profa. Dra. Anilde Tombolato Tavares da Silva. Londrina. UEL. Disponível em: <

<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/AMANDA%20BERTOLA%20DA%20SILVA%20.pdf>  
> Acesso em: ago. 2016.

Sirota, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

Veiga-Neto, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. Educ. Soc. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 947-963. UNICAMP. Out. 2007. Disponível em: <  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf> > Acesso em: ago.2016.

---

1. Mestre em Educação/UNIPLAC. [elaineroliveira11@gmail.com](mailto:elaineroliveira11@gmail.com)

2. Doutora em Educação, professora do PPGE/UNIPLAC. [lurcaron@gmail.com](mailto:lurcaron@gmail.com)

3. Doutora em Educação, Bolsista de Pós Doutorado do PPGE/UNIPLAC. [andrade@technologist.com](mailto:andrade@technologist.com)

---

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015  
Vol. 38 (Nº 35) Año 2017

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a [webmaster](mailto:webmaster)]

©2017. revistaESPACIOS.com • Derechos Reservados