

O papel da gestão escolar na construção da educação infantil inclusiva

Mercia Marques de Mesquita Reinehr¹

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-1352-3391>

Roselaine Ripa²

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3954-2125>

Resumo

Este trabalho discute a participação da gestão escolar no processo de construção da Educação Inclusiva, alicerçada em justiça e equidade para o alunado da Educação Infantil. Foi realizada uma investigação de caráter bibliográfico sobre a atuação da gestão escolar nas dimensões administrativa e pedagógica, por meio da análise da fundamentação histórico-legal da Educação Inclusiva como um direito na Educação Básica. Verificou-se que as contribuições da gestão escolar se desdobram, atualmente, a partir do modelo de Gestão Democrática, tencionando ampliar a viabilidade de mudanças de paradigmas, a promoção de cultura inclusiva e a construção de um espaço escolar de valorização do educando como ser social, ético, histórico e singular. Constatou-se, ainda, que a gestão escolar não carrega uma responsabilidade única e absoluta na promoção das mudanças que o cenário escolar brasileiro exige, sendo essencial o apoio de regulamentações, de políticas públicas e dos demais atores envolvidos com a efetivação de uma escola inclusiva.

Palavras-chave: educação inclusiva; gestão democrática; educação infantil.

Abstract

This work discusses the participation of school management in the process of building Inclusive Education, based on justice and equity for students in the first phase of the elementary school. A bibliographical research was conducted about the role of the school management in the administrative and pedagogical dimensions, through the analysis of the legal-historical basis of Inclusive Education as a right in Basic Education. It was verified that the contributions of the school management are unfolded, currently, from the model of Democratic Management, straining to expand the viability of paradigm changes, the promotion of inclusive culture and the construction of a school environment for valuing the student as a social, ethical, historical and singular being. It was also verified that the school management does not carry is not a single and absolute responsibility in promoting the changes that the Brazilian school scenario demands, being essential the support of regulations, public policies and other actors involved in the consolidation of an inclusive school.

Keywords: inclusive education; democratic management; first level in elementary school.

1 Introdução

Esta pesquisa teve o propósito de conhecer as contribuições da gestão escolar, nas dimensões administrativa e pedagógica, para a construção de uma Educação Infantil inclusiva, na Educação Básica pública no Brasil. Para tanto, optamos por investigar a fundamentação

¹ Bacharel em Administração, Licenciada em Letras-Inglês-formação pedagógica, Licenciada em Educação Profissional e Tecnológica e Pós-graduada em Educação Inclusiva, Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. E-mail: mercia_mesquita@yahoo.com.br

² Pedagoga e Doutora em Educação, professora Associada na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. E-mail: roselaine.ripa@udesc.br

histórico-legal da Educação Inclusiva como um direito na Educação Básica e a legitimidade da atuação gestora de acordo com as regulamentações. Visamos, assim, compreender como tal participação em nexos com os esforços das equipes técnica e docente, e da comunidade escolar e local, pode contribuir de maneira equânime para o alcance de soluções para os problemas educacionais existentes, edificando um espaço escolar democrático. Nesse sentido, foram necessárias análises reflexivas a partir de uma pesquisa bibliográfica, por meio de documentos normativos e produções científicas, para que se entendesse o papel da gestão no dinamismo nada imediato de desenvolvimento da inclusão escolar no cenário do ensino público, pois como afirmam Feitosa *et al.* (2018, p. 11) “A construção de uma escola inclusiva é um processo gradativo [...]”.

À vista disso, os aspectos abordados nos tópicos deste trabalho não apenas evidenciam responsabilidades da gestão escolar, mas contribuem com novas reflexões sobre passos que esta liderança pode trilhar na prática das instituições escolares, com vistas a contribuir para a concretização de uma educação infantil inclusiva na atualidade. Tal como sinalizam Araújo (2009), Gracindo (2007) e Libâneo (2010), a proposta de gestão democrática como modelo propulsor de incentivo às ações participativas e emancipadoras atua no movimento de ressignificação do papel da escola na rede pública de ensino.

Sendo assim, neste trabalho, temos como objetivo identificar e analisar as prerrogativas legais e oficiais que fundamentam a Educação Inclusiva como um direito na Educação Básica; analisar os aspectos legais que preveem o papel da gestão nas dimensões administrativa e pedagógica de atuação, e suas inter-relações; e compreender o papel dessa liderança na dimensão administrativa, especialmente na gestão de pessoas, de recursos materiais e financeiros. Além disso, busca-se reconhecer de forma pontual o papel da gestão na dimensão pedagógica de atuação com foco na Educação Infantil, especialmente na articulação Família e Comunidade e na construção e efetivação do Projeto Político Pedagógico sob a perspectiva da Educação Inclusiva.

Este estudo teve como ponto de partida o planejamento de pesquisa, baseado em contribuições de Prodanov e Freitas (2013) e Severino (2007). Realizamos uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, visando aproximar o leitor aos assuntos perscrutados, ao passo que os procedimentos técnicos correspondem à pesquisa bibliográfica. Quanto aos procedimentos, caracteriza-se como monográfico, haja vista a presença de perspectivas de assimilação e análise de vários aspectos contributivos.

Dessa forma, do ponto de vista metodológico, esta pesquisa empregou instrumentos caracterizados como bibliográficos, bem como procedimentos sistematizados em etapas, para o tratamento de dados, conforme Severino (2007), seguindo desta forma, critérios de atualidade e generalização, a fim de que se priorizasse textos mais atuais (últimos 05 anos), ao passo que fossem selecionados primeiramente os textos mais gerais, e a posteriori, os mais específicos. Mas, haja vista a escassez de trabalhos recentes relacionados à temática escolhida, recorreu-se várias vezes a obras menos atuais, na obtenção de subsídios para a análise e interpretação de resultados na Análise de Dados, posto que contribuíram significativamente para os desdobramentos da reflexão crítica do assunto tratado.

A seguir apresentaremos a pesquisa intitulada “O papel da gestão escolar na construção da Educação Infantil inclusiva”, a partir dos tópicos primários e secundários que configuram as porções elementares deste artigo, de modo que na sequência à introdução, o segundo tópico destaca os Fundamentos da Educação Inclusiva, identificando suas prerrogativas legais e oficiais como um direito na Educação Básica, de forma histórica e progressiva, apresentando os principais marcos legais e normatizações significativas dos séculos XX e XXI.

No tópico secundário, o segundo item discorre sobre a Educação Inclusiva na Educação Básica e a Gestão Escolar: dimensões pedagógicas e administrativas, tratando sobre as responsabilidades que envolvem a atuação da gestão na Educação Básica, pautadas nas

legislações, apresentando não apenas o que se espera, mas o que pode ser realizado nesta função, a partir das diretrizes estudadas. Além do mais, este tópico enfatiza a concepção de Gestão Democrática, com ênfase na urgência da adoção e aplicabilidade deste modelo nas ações de liderança praticadas pela equipe gestora na escola pública.

No terceiro tópico, A Liderança democrática na Educação Infantil, são apresentadas as análises que envolvem a liderança democrática da gestão, no qual verifica-se o uso de autonomia para o exercício de ações contributivas, nas dimensões administrativa e pedagógica de atuação. Esta seção também traz discussões sobre a Educação Especial como modalidade de ensino, diferenciando-a da Educação Inclusiva, em termos de abrangência, pois a Educação Inclusiva alcança a Educação Especial e, todavia, vai muito além desta. Assim, pondera-se sobre a colaboração da gestão para a transformação de realidades no tocante à concretização da Educação Inclusiva, significativa e de qualidade para o alunado da Educação infantil.

2 Fundamentos da Educação Inclusiva

A escolarização no Brasil tem sido morosa na compreensão e concretização do desenvolvimento de uma educação democrática, de fato, inclusiva. Mergen (2013, p.12) destaca que “o paradoxo inclusão/exclusão marca os sistemas de ensino, tanto públicos como privados”. Sendo assim, para a concretização das garantias dos direitos fundamentais de todas as pessoas, é importante que haja a participação de uma gestão escolar com conhecimento tanto da legislação pertinente como das práticas de exclusão que têm ocorrido ao longo do tempo.

As ações do Estado, em atenção às demandas de estudantes elegíveis à educação especial, foram tomando vários formatos ao longo da história. Na época do Império, por exemplo, os atendimentos educacionais especializados não contemplavam as diversas necessidades educacionais dos estudantes enquanto seres singulares, pois estavam focados em juízos sobre normalidade/anormalidade, o que correspondia ao paradoxo inclusão/exclusão de estudantes, que estavam sujeitos à exclusão educacional por suas condições físicas e intelectuais.

Nesses moldes, o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) destaca o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Instituto dos Surdos Mudos (1857) no Rio de Janeiro, que retratam a Educação Especial na vanguarda dos atendimentos especializados, em um período em que os diagnósticos clínicos determinavam os rumos da escolarização de forma substitutiva, haja vista as circunstâncias históricas e tradicionais da época.

Nas primeiras décadas do século XX, novos passos foram dados, consubstanciados por leis e normatizações que passaram a vigorar, trazendo a importância da proteção e desenvolvimento da criança, como fora disposto na Declaração de Genebra (1924), na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), e principalmente na Declaração dos Direitos da Criança (1959). Estes documentos trouxeram novas reflexões sobre os paradigmas educacionais que obstruíam a fluidez do livre exercício dos direitos das crianças, de receberem proteção, oportunidade e condições para se desenvolverem de forma integral, portanto, “[...] física, intelectual, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal, assim como em condições de liberdade e dignidade”. (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA, 1959, p. 1-2).

Assim, apesar de não haver se estruturado uma Educação Inclusiva no contexto brasileiro neste período, as bases haviam sido lançadas. No caso da educação especial, tradicionalmente organizada e desenvolvida por meio de atendimentos especializados como o Instituto Pestalozzi (1926) e a APAE (1945), os avanços foram gradativos após as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1961), que oportunizou a escolarização de pessoas consideradas “excepcionais” no ensino básico.

A seguir, destacaremos estas e outras regulamentações que ao longo da história foram criando condições para o desenvolvimento da Educação Inclusiva no Brasil.

2.1 Marcos Legais dos Séculos XX E XXI: A Educação Inclusiva em Foco

Historicamente, as pessoas que tinham características físicas que demandavam necessidades especiais eram entregues ao abandono, o que era parte dos costumes da antiguidade. “A **pessoa diferente**, com limitações funcionais e necessidades diferenciadas era praticamente exterminada por meio do abandono, o que não representava um problema de natureza ética ou moral.” (ARANHA, 2005, p. 7, grifo da autora). Nesse sentido, a questão não era problematizada na tentativa de se providenciar qualquer forma de ensino ou inserção social digna das pessoas com deficiência, ao passo que a educação era um privilégio de poucos e os moldes educacionais não se baseavam em princípios democráticos.

Segundo Aranha (2005), na Idade Média, a exclusão desses indivíduos estava vinculada às crenças disseminadas pela religiosidade, tendo em vista o fortalecimento desta influência sobre a sociedade como um todo, decorrente da união do Estado com o Clero Católico. Portanto, o povo em geral era visto como força produtiva ou como força militar, ao passo que “pessoas doentes, defeituosas e/ou mentalmente afetadas [...]” (ARANHA, 2005, p. 8) - provavelmente deficientes físicos, sensoriais e mentais - eram marginalizadas, abandonadas à própria sorte, ou usadas como figuras de divertimento, como é o caso da figura de “bobo da corte ou de palhaço” relatado nas literaturas passadas. (KANNER, 1964 *apud* ARANHA, 2005, p. 9). Contudo, após a caça aos dissidentes do catolicismo e o advento da Reforma Protestante, durante a Revolução Burguesa a deficiência passou a ser vista como um problema orgânico, passível de ser assistido pela medicina da época.

No desenrolar das décadas seguintes, longe de haver a estruturação de uma Educação Inclusiva, verifica-se a institucionalização que, segundo Aranha (2005), trouxe sofrimento por corroborar o isolamento de pessoas com deficiência, tendo em vista que era comum serem separadas da própria família.

No século XX este paradigma passou a ser indagado, o que abriu caminho para que emergisse a questão da desinstitucionalização, destacando a normalização como premissa. Dessa forma, esse novo molde visava contribuir para que a pessoa com necessidades educacionais especiais fosse inserida na sociedade e pudesse obter “**as condições e os padrões da vida cotidiana, no nível mais próximo possível do normal.**” (ARANHA, 2005, p. 18, grifo do autor). A partir daí, desenvolveu-se o conceito de integração, que pretendia reconfigurar o sujeito a fim de que fosse celebrado como estando nos padrões de semelhança ao ser social integrável.

À vista disso, o Brasil estava distante de uma proposta de educação nos moldes inclusivos, pois o que se reconhecia no campo das diferenças no âmbito da educação eram especialmente as questões das deficiências. Com esta herança de exclusão, assistencialismo e, na melhor das hipóteses, filantropia, foi a influência de documentos internacionais que impulsionou progressivamente e de forma sistematizada as reflexões sobre as questões referentes à educação especial.

A exemplo de marco internacional de grande amplitude, tem-se a Declaração de Genebra (1924), que visava dirimir aflições, ao propor cuidados e amparo ao desenvolvimento físico e mental de crianças ao redor do mundo, ao passo que trazia à sociedade uma nova compreensão sobre a criança, que antes estava à mercê das gentilezas ou explorações humanas, e então passa a desfrutar de seus próprios direitos na sociedade, dentre tais a educação.

Outro marco importante foi a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (NAÇÕES UNIDAS, 1948 art. XXVI, parágrafo 1), que não apenas sustentava o

direito de todos à instrução, mas defendia sua gratuidade nos graus “elementar” e “fundamental”. A partir disso, no tocante ao acesso ao ensino gratuito, a instrução deixaria de ser tratada como uma dádiva de poucos, trazendo à tona os problemas históricos de reprodução de atitudes racistas, preconceituosas, perseguidoras e desumanas.

Já a Declaração dos Direitos da Criança (1959, p.1) trouxe novas disposições sobre direitos e liberdades que possibilitariam uma “infância feliz”. À vista disso, verifica-se que a felicidade da criança não era algo secundário, e sim uma prioridade, em uma fase da história em que não se falava em humanização, mas os princípios para a valorização do público infanto-juvenil permeavam áreas de sua individualidade enquanto seres humanos. Isso oportunizou reflexões sobre o exercício de uma plena cidadania nas demais fases da vida, o que por sua vez seria um dos cuidados observados e praticados no futuro, por aquela educação que visaria a inclusão.

Esses documentos promoveram estudos e ações que gradativamente cooperariam para que a educação brasileira compreendesse a criança como ser integral, com necessidades e direitos frente ao seu desenvolvimento, culminando na publicação, em 1961, da LDBEN nº 4.024 (BRASIL, 1961, art. 23 e art. 88) que dispoñdo sobre assuntos da educação pré-primária, definiu a faixa etária para menores até sete anos, atribuindo a esta demanda as escolas maternas ou jardins-de-infância. Além disso, tratava da educação de “excepcionais” e seu enquadramento no sistema geral de educação.

De fato, a Educação Especial continuava em contínuo processo de desenvolvimento, tendo em vista que além da LDBEN (1961), outras regulamentações engendradas posteriormente, como a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975) e Ano Internacional da Pessoa Deficiente (1981), propiciaram um processo de institucionalização da educação especial nos sistemas públicos de ensino, o que por sua vez tornou-se foco de discussões tanto quanto as questões de normalização.

Na LDBEN (1961) observam-se avanços não somente da Educação Especial, mas da educação do público infanto-juvenil em geral. Em um país populoso, com significativo fluxo imigratório, era preciso assegurar a organização do sistema de ensino do país e os direitos à uma educação que fosse contrária a “qualquer tipo de tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça”. (BRASIL, 1961, art. 1º, alínea g). E ao deliberar sobre o ensino primário, este documento abrangia os aspectos como o desenvolvimento intelectual da criança, o exercício de sua expressão e sua atuação no âmbito social, o que já expressava a valorização do potencial de cidadania do público infanto-juvenil.

Nesse período, especificamente sobre a Educação Especial, as nomenclaturas foram sendo alteradas, pois as pessoas superdotadas, chamadas de “pessoas com altas habilidades” ou “pessoas com indícios de altas habilidades”, passam a ser consideradas como “excepcionais”, à medida que os termos “defeituosos” (indivíduos com deficiência física principalmente), “os deficientes” (para se referir a indivíduos com deficiência física, mental, auditiva, visual ou múltipla), “os excepcionais” (indivíduos com deficiência mental) identificavam os indivíduos com deficiência (SASSAKI, 2003, p. 2).

Já na década de 1980, ao passo que a Educação Especial foi adquirindo novos moldes, e a nomenclatura “pessoas deficientes”, utilizada enquanto adjetivo, identificava aqueles que apresentavam algum tipo de deficiência, foi proclamada a Carta Magna do Brasil (1988), que apresentou um tratamento mais pontual das diferenças em termos de legislação, especialmente dos art. 205 a 214, e art. 211 §2º, apontando para a democracia e igualdade de direitos, lançando bases sólidas para aqueles que seriam os futuros estudos sobre Educação Inclusiva.

À época emerge ainda a Convenção dos Direitos da Criança (1989) que comungava com a própria Declaração de Genebra (1924), e que amparada pela ONU apresentou novas perspectivas sobre abrangência do bem-estar da criança enquanto direito, apontando para a

importância do ambiente familiar, o preparo para a vida responsável em sociedade, direitos de liberdade de consciência e de pensamento, bem como de crença religiosa, saúde, dignidade, identidade, tolerância, liberdade de expressão (sujeita à restrições), paz, e demais deliberações com vistas ao combate à discriminação, à proteção, ao cuidado e à educação da criança, e responsabilização dos Estados Partes. Dessa maneira, tais garantias foram marcantes para o comprometimento com a tolerância e do respeito às diferenças.

À época, a Lei nº 7.853 (1989) dos Direitos das pessoas com necessidades especiais e a Convenção dos Direitos da Criança (1989) configuraram avanços na Educação Especial, em um momento no qual as pessoas que tinham deficiência eram chamadas de “pessoas portadoras de deficiência” (SASSAKI, 2003, p. 3). Esse autor também ressalta que, no Brasil, esse termo passou a ser adotado nas Constituições Federal e Estadual, e em regulamentações alusivas ao tema da deficiência.

Na década de 1990, novas regulamentações em âmbito mundial e nacional cooperaram para reformas nas políticas educacionais com vistas ao acolhimento indiscriminado e apropriado dos estudantes com necessidades educacionais especiais e proteção à infância. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), de Jomtien, abordava questões de melhorias na Educação Básica, apontava para questões de equidade e adequações de ambiente de aprendizagem, ao passo que no mesmo ano, em Nova York, a Cúpula Mundial pela Criança (1990) versava sobre providências com vistas à proteção da infância. No Brasil, a Lei nº 8.096 concernente ao Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) – especialmente o artigo 4º tratava os deveres do Estado, vindicando especialmente as políticas sociais públicas para assegurar a proteção à vida. Já, o art. 54 apontava para o dever do Estado de garantir o ensino gratuito para as crianças e adolescentes, ao passo que o art. 58 vindicava a valorização das singularidades artísticas e histórico-culturais da criança durante sua escolarização. Nesse momento, as concepções acerca da infância, identidade e conjunto de direitos passam a ser ampliadas e reconhecidas.

Também, a Declaração de Nova Delhi sobre educação para todos (1993) reiterava o comprometimento com as deliberações da Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990) e Cúpula Mundial pela Criança (1990), mediante a participação de líderes de nove países que incluía o Brasil.

Dessa forma, a década de 90 foi de grande relevância para a educação no país, pois observa-se a formulação de várias regulamentações que tratam mais profundamente das questões estruturais do sistema de ensino brasileiro, e as providências tomadas pelo Poder Público como resposta aos movimentos sociais que lutavam pelos direitos do público infanto-juvenil. A exemplo tem-se a Política Nacional de Educação Infantil (1994), que deliberava sobre os objetivos e acesso de escolarização para crianças de zero a seis anos, e trazia como novidade a previsão de creches na Educação Infantil. No mesmo ano é apresentado um documento internacional de grande relevância, a Declaração de Salamanca (1994), que além de tratar das questões de Educação Especial, atribui a toda criança o direito à Educação com possibilidades de desenvolver-se em sua escolarização em nível adequado. Além do mais, o mesmo documento ao declarar que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,” também delibera que todos os governos “adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, itens 1, 3). Nesse momento, a Educação Inclusiva passa a ser reconhecida e exigia-se sua adoção em nível mundial.

Ainda na década de 1990, no Brasil, emergiram documentos normativos importantes para traçar novos rumos à Educação Básica e seu processo de democratização. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (1996), que regulamenta até hoje a educação escolar, abrange os processos formativos, os níveis e as modalidades de ensino e a Educação Especial. Além disso, regulamenta os recursos financeiros e traz princípios que visam

a melhor fluidez de acesso e a permanência dos estudantes na escola, expressando a valorização do “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas”, do “respeito à liberdade e apreço à tolerância”, “a consideração com diversidade étnico-racial”, e além da gratuidade, assegurava a “gestão democrática no ensino público” (BRASIL, 2016, p. 8, incisos I, III, IV, VI, VIII, IX, XII).

Derivados da LDBEN (1996), foram apresentados os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que tratavam de objetivos, conteúdos e orientações didáticas, e trouxeram a abordagem de Temas Transversais, destacando as tendências pedagógicas existentes no Brasil ao longo de décadas: “a tradicional, a renovada, a tecnicista e aquelas marcadas centralmente por preocupações sociais e políticas” (BRASIL, 1997, p. 30). Avança com indicações de suas contribuições e consequências, inspirando ponderações sobre melhorias nas abordagens pedagógicas com vista à formação dos estudantes na contemporaneidade.

Nesse contexto, a Educação Inclusiva dava passos para seu estabelecimento a partir de normatizações como Declaração de Manchester sobre Educação Inclusiva (2000) e Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001). Já a Educação Especial foi ganhando novas intervenções, apoios e garantias mediante regulamentações internacionais e nacionais³.

Assim, no século XXI, sob a influência de documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994), Declaração de Manchester sobre Educação Inclusiva (2000), Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001), novas regulamentações nacionais foram originadas, com a ampliação de discussões e providências sobre a Educação Inclusiva, como pessoas com mobilidade reduzida, e pessoas com necessidades educacionais especiais em geral, compondo assim, o processo de inclusão social e escolar, em uma fase histórica em que o termo “pessoas com deficiência” apresentou-se como um consenso mundial (SASSAKI, 2003).

Recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2016) resolve que a pessoa com deficiência é “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. Também dispõe que pessoa com mobilidade reduzida é “aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante [...]”. (SETUBAL; FAYAN, 2016, p. 10, art. 2º, p. 12, art. 3º inciso IX).

Atualmente, as regulamentações que pautam a escolarização inclusiva trouxeram novas possibilidades de participação educacional e social das pessoas com deficiência, de modo que o país passou a fixar objetivos para a construção da escolarização inclusiva abrangendo a

³ Declaração de Nova Delhi sobre educação para todos (1993), Inclusão Plena e Positiva de Pessoas com Deficiência em todos os Aspectos da Sociedade (1993), Normas sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoa com deficiência (1993), entre outros dispositivos legais como em apoio à Educação e Inclusão das Pessoas com Deficiência, Declaração de Salamanca (1994), Carta ao Terceiro Milênio (1999), Convenção de Guatemala (1999), Declaração de Sapporo (2002), e demais regulamentações nacionais como Decreto nº 3.298/99 regulamentando a Lei nº 7.853/99, Política Nacional de Educação Especial (1994), Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), a Lei nº 10.098 (2000) sobre normas de acessibilidade, Lei nº 10.172 (2001) do Plano Nacional de Educação, Resolução CNE/CEB nº 2 (2001) das Diretrizes Nacionais para a Educação especial na Educação Básica, Lei nº 10.436 (2002) sobre LIBRAS, Portaria 2.678 (2002) sobre difusão do sistema de Braille, Documento: O Acesso de Estudantes com Deficiência às escolas de Classes Comuns da Rede Regular (2004), Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2005), PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas (2007), Decreto nº 6.094 (2007) sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Decreto nº 7.612 (2011) do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite, Lei nº 12.764 (2012) da Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei nº 13.005 (2014) do PNE, e Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 (2015).

Educação Especial no leque das diversas necessidades educativas dos estudantes, com vistas a uma sociedade respeitosa e inclusiva. Assim, as propostas de acesso, acolhimento e permanência na Educação Básica tendem, cada dia, a tornarem-se melhor estruturadas, com apoio de regulamentações e políticas públicas, com vistas ao respeito às diferenças, de modo que sejam minimizadas as barreiras, sejam estas arquitetônicas, comunicacionais, sociais ou atitudinais, para que se evite o fracasso escolar no ensino público do país. E nessa perspectiva, acompanhe a seguir as contribuições da gestão escolar na Educação Infantil da escola inclusiva em crescimento.

2.2 Educação Inclusiva na Educação Básica e a Gestão Escolar: dimensões pedagógicas e administrativas

Até o momento foi possível observar que o processo de organização do ensino no Brasil passou por várias mudanças e foi influenciado por regulamentações de âmbito nacional e mundial. Especialmente no contexto brasileiro, a Educação Infantil foi constituída à medida que o sistema de ensino foi sendo estruturado. À vista disso, pode-se ressaltar que a LDBEN (1996) foi um documento fundamental para organização da primeira etapa da Educação Básica. Outras regulamentações também merecem destaque, tais como a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2010, p.7, art. 21, inciso I) que dispõe sobre os momentos constitutivos do seu desenvolvimento educacional, e resolve que a creche se estende à idade de 3 anos e 11 meses, e que a Pré-escola possui duração de 2 anos. Ao passo que a Lei 13.306 (BRASIL, 2016) ao alterar a Lei 8.069 (1990), referente ao ECA, fixa a idade máxima de 5 anos para o atendimento a creches e pré-escola.

Destarte, considerando o cenário apresentado com foco na Educação Infantil, a gestão escolar, sendo uma liderança docente e representante legal do estabelecimento de ensino, deve promover a Educação Inclusiva, cooperando de forma flexível e articulada para que recursos físicos, materiais e financeiros sejam garantidos, bem como o envolvimento de toda comunidade escolar na concretização de acesso, acolhimento e permanência de crianças com deficiência e mobilidade reduzida. Contudo, cabe também à gestão escolar estar atenta à amplitude da Educação Inclusiva, pois como esclarecem Johnson-Harris e Mundschenk (2014 *apud* BOCK; GESSER; NUERNBERG, 2018, p.151), a “Educação Especial e Educação Inclusiva, não são sinônimos [...]”. Em vista disso, não devem ser tratadas pela gestão escolar de forma redundante, para que este tipo de dilema não seja um empecilho à construção da inclusão escolar. Baglieri *et al.* (2011 *apud* BOCK; GESSER; NUERNBERG, 2018, p.151) alertam que “a construção de uma educação inclusiva permanece profundamente enraizada no discurso da educação especial”, sendo, portanto, este um dilema real e ainda muito presente no Brasil.

À vista disso, cabe à gestão escolar cooperar para que Educação Especial e Educação Inclusiva sejam orquestradas em suas correlações, dentro do espaço escolar, tanto quanto sejam também contempladas as diversas necessidades educacionais dos demais estudantes, tendo em conta que as crianças da Educação Infantil “provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos” e, em face disso, “devem ter a oportunidade de ser acolhidas e respeitadas pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade”. Com isso, espera-se que seja alcançado o objetivo da Educação Infantil: “o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2010, p.8, art. 22 § 1º e § 4º).

Relativamente à Educação Especial, a Resolução do CNE/CEB nº 02 (BRASIL, 2001, p. 01, art. 3º), que define Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, resolve ser esta uma das modalidades da Educação Básica, indo exatamente ao encontro com

as disposições da LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 2016, p.19, art. 58 § 3º) que configurara a Educação Especial como modalidade educativa, a ser iniciada na Educação Infantil. “A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de 0 (zero) a 6 (seis) anos, durante a educação infantil.” Dessa forma, tornou-se possível que crianças elegíveis à educação especial fizessem parte do alunado em creches e pré-escolas, ecoando o intento da Política Nacional de Educação Infantil (1994), que também já requisitava o atendimento de crianças com necessidades especiais na rede regular de creches e pré-escolas, havendo tal possibilidade.

No tocante aos estudantes com deficiência, a Resolução do CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009), ao instituir diretrizes operacionais para o público do AEE⁴ na Educação Básica, modalidade Educação Especial, torna necessária a oferta de matrícula tanto nas classes comuns no ensino regular, como subsidiariamente no AEE, sendo este desenvolvido “em salas de recursos multifuncionais” ou em centros de AEE da rede pública, também “em ambiente hospitalar ou domiciliar”, entre outros, tendo como seu público-alvo “alunos com deficiência”⁵, “alunos com transtornos globais de desenvolvimento”⁶ e “alunos com altas habilidades/superdotação”⁷ (BRASIL, 2009, p. 1, art. 1º, art. 2º parágrafo único, art. 3º, art. 4º incisos I-III, p. 2, art. 5º, art. 6º).

Nesse sentido, para que se alcancem tais progressos, faz-se necessário conhecer a trajetória de modelos de gestão escolar das últimas décadas para compreender as possibilidades decorrentes de uma gestão mais participativa para a construção da Educação Infantil Inclusiva. No que tange à gestão do ensino, em decorrência das mudanças ocorridas no cenário político brasileiro a partir da crise econômica da década de 80, e as reformulações nos parâmetros de administração que constituíam o modelo de gestão escolar que desde lá ocorreram, possibilitaram aquilo de Luck (2000, p. 15) considera como uma “mudança de consciência a respeito da realidade e da relação das pessoas”, haja vista que se trata, de fato, de uma transição de enfoques, sobrevivendo, nesse caso, o de Gestão em substituição ao da Administração. E isso significa que houve uma fase de delineamento da gestão escolar com vistas à inclusão, ao ser reconhecida a relevância da abertura para o diálogo com a coletividade, no processo de tomada de decisão, refletindo as disposições da Constituição Federal (BRASIL, 1988) quanto à promoção do bem de todos, sem preconceitos e discriminações, quanto à “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e a “gestão democrática no ensino público”. (BRASIL, 2017, p. 11, art. 3º inciso IV, p.77, art. 206 incisos I e VI).

Nesse contexto, a gestão democrática apresenta-se como uma nova forma de organização educacional, que reconhece como seus elementos constitutivos: “participação, autonomia, pluralismo e transparência” (ARAÚJO, 2009, p. 254). Para isso, possui como “instrumentos de ação mobilizados para atingir os objetivos escolares”: planejamento, organização, direção/coordenação, formação continuada e avaliação (LIBÂNEO, 2010, p.7),

⁴ Atendimento Educacional Especializado (AEE) – “Tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”. Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009, p. 1, art. 2º).

⁵ Alunos com deficiência – “aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.” Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2009, p. 1, art. 4º inciso I).

⁶ Alunos com transtornos globais do desenvolvimento – “aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação”. (Ibid., p.1, art. 4º inciso II).

⁷ Alunos com altas habilidades/superdotação – “aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade”. (Ibid., p.1, art. 4º inciso III).

ao passo que a concretização da educação especial na própria escola inclusiva é uma das vindicações da Declaração de Salamanca (1994).

Frente a tantos desafios, a gestão escolar agora democrática e em evidência, passa a adquirir robustez com o respaldo de dispositivos legais e regulamentares, que assumiram a necessidade desse novo modelo de gestão. A LDBEN Nº 9394/96 reiterou os princípios constitucionais citados anteriormente, e sustentou entre os princípios de seu texto a obrigatoriedade da “gestão democrática no ensino público”, o “respeito à liberdade”, o “apreço à tolerância”, a “consideração com a diversidade étnico-racial”, apontando ainda para a articulação escola-família-comunidade como um dever a ser praticado pelos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2016, p. 8, art. 3º incisos IV, VIII, IX, XII, p.10, art.12, inciso VI).

No tocante às práticas referentes à tal modelo de gestão, a LDBEN 9394/96 (BRASIL, 2016, p. 10, art. 2 inciso VI, p. 11, art. 14, incisos I e II) torna legítimo o envolvimento articulado entre escola, família e comunidade, para fins de integração, além de prever a necessidade de participação de profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e a “participação de comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”, sendo essa equivalência expressa por Araújo (2009, p. 258) como “canais político-pedagógicos de participação”, os quais se materializam como: “grêmios estudantis; conselho escolar; conselho de classe aberto e participativo; contrato pedagógico de sala de aula; assembleia geral da escola; projeto político-pedagógico da instituição – respeitando suas especificidades”. Além disso, motivam outras ações que facilitem a aproximação da família com a equipe gestora no dia a dia, como é o caso da criação de grupo de pais e/ou responsáveis pelo WhatsApp, com o fim de sanar dúvidas e solucionar demandas de forma mais rápida. Dessa forma, a coletividade pode cooperar com os esforços da gestão escolar participativa para a transformação de realidades, à medida que suas vozes são ouvidas.

À vista disso, a gestão escolar, ao promover abertura para o diálogo e reflexões, aprecia as vozes dos atores sociais, incorrendo em melhorias aos desdobramentos educativos *in loco*, agregando qualidade à construção da cidadania do discente, tornando-lhe possível vivenciá-la como um ser digno, social, ético, histórico e autônomo, tendo em vista que “[...] a necessidade de trilhar os caminhos de uma educação emancipatória contribuiria para a formação de indivíduos autônomos, capazes de buscar a sua identidade, resgatar a sua subjetividade, o seu eu.” (RIPA, 2017, p. 9). A concepção de qualidade no âmbito da educação remete à efetivação da “[...] emancipação dos sujeitos sociais. Para tanto, desenvolve conhecimentos, habilidades e atitudes que irão encaminhar a forma mediante a qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo, a partir da concepção de mundo, sociedade e educação que possui” (GRACINDO, 2007, p. 43).

Assim, de acordo com Luck (2000, p. 16), o gestor escolar é tipificado essencialmente como “[...] um gestor da dinâmica social, um mobilizador, um orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos.”

E dentro dessa perspectiva de gestão participativa, cabe à gestão escolar exercer responsabilidades sobre garantias de condições possíveis e adequadas para que a escola seja estabelecida sob fundamentos democráticos. O que requer autonomia, participações e uma dinâmica estruturada em várias frentes de atuação, como: pedagógica, administrativa, institucional e financeira. E quanto a tais dimensões, a gestão possui o respaldo de regulamentações que sustentam sua atuação.

Dentre as regulamentações⁸ que sustentam a atuação pedagógica na perspectiva inclusiva, destaca-se a LDBEN 9394/96, em especial quando afirma que “Os sistemas de ensino

⁸ Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Política Nacional de Educação Especial (1994), PCN: Adaptações Curriculares: estratégias para educação de alunos com necessidades especiais (1999), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), Resolução CNE/CEB

assegurarão às unidades escolares públicas de Educação Básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.” (BRASIL, 2016, p. 10, art. 12 incisos I e II, p. 11, art. 15). E, ainda, estabelece ações administrativas e pedagógicas indispensáveis aos estabelecimentos de ensino, como a elaboração e execução de sua proposta pedagógica, a administração de seu pessoal, de recursos materiais e financeiros.

Em atenção às ações que possibilitam uma educação de qualidade ao estudante, a gestão também atua em parceria com os docentes, a fim de que lhes sejam viabilizadas hora/atividade para realização de planejamentos de ensino e participação em cursos de formação continuada, com vistas à qualificação profissional em adequação às demandas escolares. Sendo assim, a formação da equipe pedagógica e administrativa⁹ é imprescindível para apropriação dos conhecimentos, reflexão crítica de concepções, perspectivas e nomenclaturas, identificação e escolha de método e estratégias de ensino adequadas às particularidades dos estudantes em cada área conhecimento.

Dessa forma, em articulação e apoio à dimensão pedagógica, tem-se, como já mencionada, a dimensão administrativa, especialmente a administração de pessoal, de recursos materiais e financeiros, correspondendo às incumbências conferidas aos estabelecimentos de ensino, de acordo com a LDBEN N° 9394/96. Afinal, a gestão do bem público favorece a manutenção da escola como um espaço interacional de aprendizagem, no qual o indivíduo poderá se desenvolver integralmente e saberes poderão ser construídos. Trata-se, portanto, de uma dimensão que possui seu grau de autonomia, expresso na LDBEN N° 9394/96, o que envolve uma variedade de ações, formalidades, pessoas e o bem público, objetivando-se alcançar os objetivos e metas pré-estabelecidas para cumprimento da missão escolar.

Portanto, na dimensão administrativa os esforços não são isolados, eles existem primariamente como suporte a toda estrutura que o setor pedagógico necessita. E é neste ambiente dinâmico que a gestão escolar deve estar profissionalmente hábil para exercer suas funções, sua discricionariedade, prezar pela boa comunicação, com vistas a se evitar e/ou dirimir conflitos, contribuindo para a transparência de atos administrativos e pedagógicos, e para a sinergia de equipes e coletividades. Entrementes, quanto à comunicação, Reinehr (2018) aponta para esta, como sendo relevante ferramenta de apoio ao líder em seu cotidiano, pois, por seu intermédio, novas expectativas podem ser difundidas, relações de antipatia podem ser suavizadas, a confiança nas relações despertada, conflitos solucionados, abertos caminhos para o progresso de talentos, contribuindo dessa forma, para o sucesso de toda equipe envolvida.

Sendo assim, é por meio da dimensão administrativa que os estudantes podem ser protegidos, pois se estiverem em vulnerabilidade econômica, financeira, social e/ou emocional, cabe à gestão e à secretaria escolar direcionar esforços e promover ações a fim de suavizar os sofrimentos das crianças, buscando soluções adequadas para os problemas que tenham o potencial de prejudicar sua aprendizagem e sua existência. Tão logo, é na dimensão administrativa que a gestão toma providências, conversa com os responsáveis pela criança, com o Conselho Tutelar, com a equipe multidisciplinar da Secretaria de Educação, etc. É administrativamente que a gestão orienta as famílias sobre os caminhos para se obter ajuda por meio da Assistência Social local, Delegacias e outros órgãos, quando os conflitos familiares onde a criança está inserida envolve agressões e violência doméstica, abandono, ou ainda, quando esses estudantes se apresentam em situação de vulnerabilidade econômica e social.

n° 2 (2001), Portaria n° 2678 (2002) do sistema Braille, Plano Nacional de Direitos Humanos (2007), Lei Brasileira de Inclusão (2015), dentre outras.

⁹ Tais situações são requeridas por dispositivos como LDBEN N° 9394/96, Resolução CNE/CEB n° 4/2009, Resolução CNE/CEB n° 4/2010, Política Nacional de Educação Infantil (1994), e Educação Inclusiva: direito à diversidade – Documento Orientador (BRASIL, 2005, p. 12, capítulo VI).

Ao mesmo tempo, a gestão atua de forma a contribuir para a permanência dos estudantes da Educação Infantil em uma escola mantida pelo Poder Público. Sendo assim, no tocante à gestão de recursos financeiros e materiais da própria escola, cabe à gestão garantir a lícita utilização dos bens imóveis, materiais ou bens de consumo, materiais ou bens permanentes, tal como, os materiais de distribuição gratuita, deliberando em sujeição ao Código Penal brasileiro (1940), que traz disposições sobre o crime de peculato¹⁰, as formas em que se apresenta com relação aos bens materiais e recursos financeiros de finalidade pública, e suas penalidades. Tendo em vista que a gestão também possui anuência para gerenciar com autonomia recursos financeiros, *in loco*, pois segundo a LDBEN Nº 9394/96 (BRASIL, 2016, p. 21-23, art. 68-79) são destinados para a educação, recursos financeiros e financiamentos, que consistem em salário-educação, transferências constitucionais, receita de incentivos fiscais, Fundo de Participação dos Municípios (FPM), Fundo de Participação dos estados e do DF (FPE), FUNDEB, PDDE e demais recursos regulamentados.

São esses, portanto, um reflexo das disposições presentes na CF/88 (BRASIL, 2017, p. 79, art. 213), que estabelece que “ Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas [...]”, favorecendo uma descentralização que torna mais simplificada a resolução de necessidades cotidianas da escola, quando justificada sua necessidade, como é o caso dos recursos financeiros para manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) que possibilitam entre outras ações, “aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino”, “aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar” por se tratarem de “despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis”. (BRASIL, 2016, p. 22, art. 70 incisos II e VIII).

Portanto, é gerindo bem os recursos que a gestão tem possibilidades de adquirir recursos e equipamentos e estruturar a instituição escolar para atender as necessidades pedagógicas e incluir todas as crianças de forma a garantir sua permanência e uma educação de qualidade.

3 A Liderança Democrática na Educação Infantil

Conforme estudo de prerrogativas legais e oficiais destacado nos itens anteriores, que fundamentam a Educação Inclusiva como um direito na Educação Básica e a Educação Infantil como um direito social, o desenvolvimento histórico da educação especial apresentou fases estigmatizadas pelo modo como a sociedade encarou a deficiência ao longo da história, retratada basicamente a polarização paradoxal de inclusão/exclusão. À vista disso, entendemos que apenas a partir da fase do século XX, especialmente ao advento da discussão sobre desinstitucionalização, que pessoas com deficiência passaram a ter a possibilidade de ser integradas à sociedade, época que precedia a inclusão. Esta por sua vez, foi resultado de movimentos, debates, documentos internacionais e nacionais, que ressaltaram o comprometimento com a educação de todas as pessoas e corroboraram o reconhecimento dos direitos de pessoas com deficiência, de pessoas com mobilidade reduzida, ou, por fim, dos estudantes elegíveis à educação especial.

No tocante aos aspectos legais que preveem a atuação da gestão nas dimensões administrativa e pedagógica de atuação, de acordo com Luck (2000), destacamos que no processo de transição entre modelos de gestão no país, a gestão escolar começou a adquirir

¹⁰ Peculato – “Apropriar-se o funcionário público de dinheiro, valor ou qualquer outro bem móvel, público ou particular, de que tem a posse em razão do cargo, ou desviá-lo, em proveito próprio ou alheio: Pena – reclusão, de dois a doze anos, e multa.

§ 1º Aplica-se a mesma pena, se o funcionário público, embora não tendo a posse do dinheiro, valor ou bem, o subtrai, ou concorre para que seja subtraído, em proveito próprio ou alheio, valendo-se de facilidade que lhe proporciona a qualidade de funcionário.” (CÓDIGO PENAL, 1940, p. 118, art. 312).

novas configurações na década de 90, caminhando, mesmo que num ritmo ainda lento, para um modelo mais participativo, indo ao encontro das prerrogativas da Constituição Federal Brasileira (1988).

Portanto, a partir do modelo de gestão democrática atual, no que tange ao papel da gestão escolar na dimensão pedagógica e administrativa, especialmente a gestão de pessoas, de recursos materiais e financeiros, na construção de uma Educação Infantil inclusiva, a partir de disposições analisadas, compreendemos que ao significar uma liderança singular no contexto educacional, cabe à gestão apresentar-se com postura de liderança participativa, convergindo para mudanças de pensamentos, ao alimentar uma visão mais abrangente sobre o respeito às individualidades. Para tanto, importa que esses profissionais prezem pela garantia de uma comunicação efetiva nas relações em grupos e entre pares, com transparência e participação nos atos administrativos, organização da rotina das atividades técnico-administrativas-pedagógicas vinculadas às ações propostas no Projeto Político Pedagógico da instituição, haja vista que a dimensão administrativa se configura em nexos com a dimensão pedagógica.

Na Educação Infantil, essa articulação do administrativo e pedagógico contribui para que a gestão escolar garanta o atendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) em termos de currículo, de projeto pedagógico, organização de espaço, tempo e materiais. Além disso, as diretrizes preveem que se realizem articulações da proposta pedagógica com as singularidades dos estudantes, na qual a gestão pode ser engajada para garantir as condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes (BRASIL, 2010, p. 21).

Além do mais, no que tange à gestão de recursos materiais e financeiros, observamos que por meio de dispositivos legais, tais como LDBEN N° 9394/96, Constituição Federal (1988) e Código Penal (1940), que ante a descentralização administrativa e financeira, característica da gestão democrática, cabe ao gestor conhecer os processos educacionais e normas que estabelecem os custos com manutenção que correspondem a finalidade dos recursos pertencentes ao caixa escolar. Tendo ainda, a gestão escolar a responsabilidade de deliberar e fazer o uso lícito dos bens imóveis, materiais ou bens de consumo, materiais ou bens permanentes, e dos materiais de distribuição gratuita, pertencentes ao estabelecimento de ensino, observado Código Penal/40.

Relativamente ao papel da gestão escolar na dimensão administrativa e pedagógica, sua atuação deve ser direcionada para a garantia do cuidar, educar e brincar das crianças como fundamento das ações didático-pedagógica da Educação Infantil. Para isso, exerce um papel fundamental na garantia das condições objetivas para o trabalho docente, tal como a efetivação da hora/atividade e com a formação continuada dos professores que atuam diretamente com alunos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais. Dessa forma, compreendemos mediante a análise das regulamentações que se torna necessário que a gestão escolar democrática coopere com o desenvolvimento de hora/atividade dos professores na Educação Infantil e apoie o encontro destes profissionais em formações, reuniões e paradas pedagógicas com vistas ao aprimoramento e qualidade do ensino a ser promovido pelo estabelecimento de ensino.

Ao passo que, especialmente na articulação família-escola-comunidade, observamos que cabe à gestão escolar democrática coordenar a construção coletiva da ação educacional e

pedagógica da escola, viabilizando o exercício do coletivo por canais de participação, tais como assembleia geral da escola e construção e avaliação permanente, de forma coletiva, do Projeto Político Pedagógico da instituição, para que os demais atores possam comungar com uma educação emancipatória, que considere a identidade do estudante, e lhes possibilite um processo educativo com proteção, bem-estar, cuidados às crianças e apoio didático-pedagógico adequado.

Especificamente sobre a construção do PPP sob a perspectiva da Educação Especial na Escola Inclusiva na Educação Infantil, também foi possível reconhecer que ante a autonomia conferida legalmente às dimensões pedagógica e administrativa, é possível que a escola de Educação Infantil possa ter o conteúdo de tal documento configurado com propostas que atendam às demandas de alunos elegíveis à educação especial, a qual se constitui como uma modalidade da Educação Básica, prevista na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Contudo não somente esses alunos, pois ainda na perspectiva da educação especial, constatou-se mediante análise da Deliberação nº 2 (2003), da Resolução CNE/CEB nº 4 (2009), da LDBEN Nº 9394/96 (1996) e Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Comentada (2016), que os alunos com necessidades educacionais especiais constituem alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e alunos com mobilidade reduzida, os quais também possuem direito à acessibilidade no espaço público, nesse caso, creche e pré-escola.

Descobriu-se, ainda, por análise de normatizações como LDBEN Nº 9394/96, Plano Nacional de Educação Infantil (1994), Resolução nº4 (2009), CNE/CEB nº4 (2010), e contribuições de Bock, Gesser e Nuernberg (2018) que a Educação Inclusiva na Educação Básica se estruturou no espaço escolar à medida que a Educação Especial como modalidade de ensino foi sendo reivindicada por tais dispositivos regulamentares, mas que apesar de tais conquistas, a Educação Inclusiva e a Educação Especial passaram a ser tratadas redundantemente, o que tem ofuscado a real compreensão da inclusão, sendo portanto uma barreira enfrentada no Brasil. Observou-se ainda, que a educação especial esteve na vanguarda do ensino especializado, e que a Educação Inclusiva tornou-se um princípio vindicado a nível mundial somente a partir do Declaração de Salamanca (1994), tornando-se um ponto de convergência entre Educação Inclusiva e Educação Especial, tendo em vista que esse documento tratava sobre questões da Escola Inclusiva, Educação Especial, ao mesmo tempo em que reconhecia a existência de necessidades educacionais singulares em toda criança. Verificou-se ainda, que especialmente no Brasil, a Educação Inclusiva teve maiores possibilidades de ser implementada na Educação Infantil, a partir da deliberação sobre gestão democrática na LDBEN (1996), que cooperava para a edificação de uma cultura inclusiva na escola pública, possibilitando o exercício da democracia e liberdade de consciência no espaço escolar.

Por fim, foi possível reconhecer a amplitude da Educação Inclusiva, devendo esta ser objeto de atenção da gestão escolar, para que suas ações contributivas na dimensão pedagógica em nexos com a dimensão administrativa, corrobore na concretização de acesso, acolhimento e permanência dos estudantes elegíveis à educação especial, e que também esteja atento às necessidades educacionais concernentes às singularidades das crianças, em salvaguarda à diversidade étnica, religiosa, sociocultural e econômica que estas correspondem, como disposto na Resolução nº 4 (2010), para que, assim, se faça jus à construção da escolarização infantil inclusiva e emancipatória.

4 Considerações Finais

Esta pesquisa revelou que as contribuições da gestão escolar na perspectiva da construção de uma educação inclusiva, na Educação Infantil Pública no Brasil são: promoção

de mudança de paradigma e propagação de cultura inclusiva a partir de modelo de Gestão Democrática adotado; articulação conjugada de dimensões administrativa e pedagógica; incentivo à aproximação de família e comunidade com a escola, na construção de espaço democrático e inclusivo; valorização do educando como ser social e histórico, constituído de singularidades e limites; apoio à Educação Inclusiva de qualidade para todos, sejam estas crianças com necessidades educacionais especiais ou não; apoio aos docentes no aperfeiçoamento de suas metodologias e práticas didáticas inclusivas; organização de rotina e zelo pela qualidade relacional, tendo como apoio a comunicação; realização de trabalho organizado, planejado, coordenado, executado e avaliado sob as legislações e normatizações em vigor, que estabelecem diretrizes quanto à organização administrativo-educacional.

Isso posto, reitera-se aqui a cooperação desta pesquisa com vistas à ampliação de conhecimento e ponderações sobre a temática tratada, sendo ainda um convite às comunidades acadêmica e docente para a continuidade de investigações sérias sobre o assunto, haja vista que a escola inclusiva não demanda apenas esforços da gestão, mas de outros atores internos e externos à escola.

Outrossim, concluiu-se por meio deste estudo, que a perspectiva de construção de uma escolarização inclusiva não se encerra na Educação Infantil, mas se inicia nessa etapa. Tão logo, as contribuições da gestão escolar podem se estender por todo panorama da escolarização, alcançando outros momentos constitutivos do desenvolvimento educacional, como o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, o que amplia as possibilidades de estudos sobre as contribuições da gestão escolar, com vistas a maiores esclarecimentos e reflexões não apenas no contexto da Educação Infantil, mas no que se refere ao cenário do ensino regular brasileiro como um todo.

Referências

A Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989. Disponível em:

https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/onu/direitos_da_crianca_unicef.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005, v. 1 – Visão Histórica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2019.

ARAÚJO, Adilson César de. A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 253-266, jan./jun. 2009.

BOCK, Geisa Leticia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016. **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 24, n. 1, p. 143-160, mar. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nºs 1/1992 a 96/2017, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão nºs 1 a 6/1994. – 52. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017. – (Série textos básicos; n. 139 PDF).

BRASIL. [Código Penal (1940)]. **Decreto-lei nº 2.848/1940** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 13. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. – (Série legislação; n. 263 PDF).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.306 de julho de 2016**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/357579698/lei-13306-16>. Acesso em: 28 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva: direito à diversidade – Documento Orientador**. Secretaria de Educação Especial. Brasília - DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educadores e educandos: tempos históricos** /Maria Abádia da Silva, – 4 ed. atualizada e revisada – Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso/Rede e-Tec Brasil, 2012.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. 48 p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002610.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 10 fev. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4 de 02 de outubro de 2009**. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 29 jan. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4 de 13 de julho de 2010**. Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf . Acesso em: 28 nov. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-

diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 14 mai. 2020.

Declaração de Salamanca de 1994. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2022.

Declaração dos Direitos da Criança de 1959. Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em: 19 nov. 2019.

Deliberação nº 2 de junho de 2003. Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná.

Disponível em:

[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/\\$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co_.pdf).

Acesso em: 03 dez. 2019.

FEITOSA, Marisa Bispo et al. **Gestão em foco: o gestor e a educação especial no contexto**

escolar. Paraná: Governo do Estado (secretaria de Educação), 2018. 29 p. Disponível em:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gestao_em_foco/educacao_especial_unidade1.pdf. Acesso em: 11 nov. 2019.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola.** Brasília:

Universidade de Brasília, 2007.

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Comentada / Joyce Marquezin

Setubal, Regiane Alves Costa Fayán (orgs.). Campinas: Fundação FEAC, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **O sistema de organização e gestão da escola.** Disponível em:

<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB-Gestao.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2022.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus

Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

MERGEN, Edimara Veridiana Dries. **A Gestão Escolar Frente ao Processo De Inclusão.**

2013. 47 f. Monografia (Pós-graduação Lato-Sensu em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria (UFMS), RS, 2013.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos 1948.** Disponível em:

<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho**

científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2.

ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

REINEHR, Mercia Marques de Mesquita. **Gestão de conflitos na administração em saúde:**

o papel do líder. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (MBA em Auditoria Hospitalar) –

Universidade Anhanguera, Mato Grosso do Sul, 2018.

RIPA, Roselaine. **Indústria cultural e educação: discutindo desafios e possibilidades na educação básica.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 4., 2017. João Pessoa: REALIZE, 2017. v.1. p. 1-10. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA1_ID7195_11092017201836.pdf. Acesso em: 27 nov. 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** Matéria publicada no livreto de Romeu Sasaki: Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003, p.12-16.

SEVERINO, Joaquim Antônio. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.