

O papel do gestor da educação especial e o Plano de Desenvolvimento da Educação: tessituras e rupturas.

Mônica Pereira dos Santos¹

Manoella Senna²

Eixo Temático 13: Políticas Educacionais para pessoas em situação de deficiência

Categoria: Poster

Resumo: Este artigo objetiva discutir as percepções que gestores da educação especial têm de seus papéis quando pensados à luz do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e tendo como referência os dados da pesquisa de metodologia colaborativa, intitulada Observatório da Educação Especial no Rio de Janeiro (OEERJ). Parte-se do pressuposto de que a gestão pública deve afinar-se com a ideia de gestão social, pautada na solidariedade e no respeito, e que inclusão é um processo *omnilético*, que se caracteriza por ser, dialético, complexo, pluridimensional e exponencial de construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas. Para tanto, foram utilizados os dados advindos das entrevistas realizadas com gestoras da educação especial dos municípios do Rio de Janeiro, Niterói, Nova Iguaçu e Petrópolis, tendo em vista compartilhar sob quais óticas essas gestoras pensam o seu papel no processo de inclusão em tempos de políticas como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). As análises apontam para aspectos relativos a uma gestão de cunho social, embora a predominância seja a de uma gestão educacional ainda voltada para a concepção estratégica, organizada sob a lógica da competitividade e, conseqüentemente, da exclusão.

Palavras-chave: Inclusão em Educação. Políticas Públicas de Inclusão. Gestão da Educação Especial.

Introdução

Gestão é um termo relativamente novo e controverso (DIAS, 2002). Alguns autores o consideram algo mais abrangente do que administração, enquanto outros a veem como algo mais pontual. Outros, ainda, as consideram sinônimos. Dias (2002) assegura que o termo Gestão vem ganhando espaço

¹ Faculdade de Educação – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro

² Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro

em detrimento da popularidade do termo Administração, muito embora nem todos saibam a diferença entre os mesmos. O autor aponta as diferenças contextuais e de aplicação dos dois termos, e propõe que “a gestão incorpora a administração e faz dela mais uma das funções necessárias para seu desempenho” (2002, p. 10).

Neste artigo seguiremos esta linha e distinguiremos, tal como Tenório (2005, p. 103) entre gestão estratégica e gestão social:

(...) o primeiro atua determinado pelo mercado, portanto é um processo de gestão que prima pela competição, em que o outro, o concorrente, deve ser excluído e o lucro é o seu motivo. Contrariamente, a gestão social deve ser determinada pela solidariedade, portanto é um processo de gestão que deve primar pela concordância, em que o outro deve ser incluído e a solidariedade o seu motivo.

Partimos do princípio de que o gestor da educação pública deve afinar-se com a ideia de um gestor social. No entanto, percebemos que muitas cobranças atuais sobre seu papel se verificam no sentido do gestor estratégico, para nossa tristeza, posto que defendemos a educação como direito, e assim sendo, pensamos que ela não pode ser tomada como mercadoria a ser gerenciada.

O presente artigo objetiva discutir o papel do gestor perante uma das principais políticas públicas de educação a partir dos dados estaduais de uma pesquisa nacional. O estado é o do Rio de Janeiro e a pesquisa é a intitulada Observatório Nacional da Educação Especial (ONEESP³), que neste artigo será tratada em sua vertente estadual fluminense, cujo título é Observatório da Educação Especial no Rio de Janeiro (OEERJ).

Primeiramente, apresentaremos os sentidos dados à atuação do gestor educacional em uma política educacional. Em seguida relacionaremos essa atuação ao conceito de inclusão em educação que defendemos e, posteriormente, analisaremos dados gerais da pesquisa e dados específicos e preliminares sobre como os gestores educacionais se posicionam quando pensam sobre seu papel.

³ Projeto financiado pela CAPES.

O gestor educacional e as políticas de inclusão

A partir dos anos 90, a “modernização” da gestão educacional definiu um padrão preocupado com a eficiência associada à racionalização administrativa e à privatização (FREITAS, 1998). A lógica capitalista, da eficiência e da produtividade, se infiltrou nos objetivos da gestão educacional que passou a considerar essencial a otimização do processo de escolarização. Nesse sentido, as políticas e os programas educacionais atuaram sobre problemas como repetência e permanência e atraso no ingresso o que resultou na:

[...] precarização da educação formal, como é o caso da oferta de programas de aceleração da aprendizagem, da redução da idade para exames supletivos, do atendimento a jovens e adultos deixados a cargo de programas de cunho voluntário e caritativo (FREITAS, 1998, p.5).

Se por um lado o cenário aponta programas que avançam em direção às políticas de caráter democrático e inclusivo, por outro, a ênfase predominante na gestão é a gerencial, pautada no tecnicismo e no produtivismo, ou seja, que ratifica o cenário ambíguo e desigual da educação brasileira (DOURADO, 2007). Também o conceito de empreendedorismo se fundiu com a concepção de gestão no campo da educação. Os que defendem a ideia de empreendedorismo na educação acreditam que gestores educacionais empreendedores poderão auxiliar no desenvolvimento da economia, na diminuição da desigualdade social e na estabilidade política (OLIVEIRA, 2011).

De certo modo, o espírito autônomo e inovador, frequentemente atribuídos ao conceito de empreendedorismo, devem estar presentes na gestão educacional, contudo, é preciso analisar criticamente quais os interesses que o empreendedorismo possui e que consequências ele pode trazer à educação. Afinal, a educação, historicamente marcada por exclusões e seleções, não necessita de mecanismos que corroborem com esta realidade e sim que a transforme tendo em consideração o objetivo maior de garantir o acesso, a permanência e, conseqüentemente, a aprendizagem, com qualidade, de todos os grupos sociais.

Nesse sentido, cabe repensarmos se essa predominância do mercado, da competitividade, do lucro e do pensamento econômico sobre o social fará com que os problemas de desigualdade e exclusão sejam reduzidos.

A título de exemplo, tomamos o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007c) como política pública com base na qual refletiremos sobre as concepções que as gestoras participantes da pesquisa OEERJ fazem sobre seu próprio papel. O motivo pelo qual selecionamos o PDE se deu pelo fato de que este é um dos poucos documentos de caráter mais amplo e mais recentes que explicitam claramente uma visão de gestão.

Na visão oficial, o PDE foi desenvolvido com o objetivo de romper com uma visão fragmentada da educação brasileira que construiu diversas relações de oposição nas modalidades, etapas e níveis de ensino (BRASIL, 2007c): entre a educação básica e a superior; a educação infantil e os ensinos fundamental e médio; a educação profissional e o ensino médio; a alfabetização que foi dissociada da educação de jovens e adultos (EJA); e a educação regular e a educação especial.

Essa última relação de oposição se explica pelo fato de que, até o momento da construção desse documento, a educação especial se mantinha como um sistema segregado e paralelo ao ensino regular. Diante dessas divergências, o PDE pautou-se em uma concepção sistêmica da educação, ou seja, uma visão que deve compreender a educação como um ciclo e promover articulações entre as políticas públicas relacionadas a cada categoria, fase ou modalidade de ensino, rompendo, assim, com o fracionamento do sistema educacional (BRASIL, 2007c).

Contudo, toda essa compreensão sistêmica deve estar sob regime de colaboração entre União, Distrito Federal, estados, municípios e sociedade, de modo que haja divisões de tarefas bem como metas traçadas. Por *colaboração* o Plano de Desenvolvimento da Educação entende:

(...) compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação, de forma a concertar a atuação

dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia (BRASIL, 2007c, p.10)

Também sob regime de colaboração e integrado ao PDE, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, amparado legalmente pelo Decreto 6. 094 de 24 de abril de 2007, institui 28 diretrizes para a melhoria da educação básica a serem adotadas em âmbito municipal, estadual e federal na gestão das redes e escolas, entre elas:

*XXI - zelar pela **transparência da gestão pública** na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social; XXII - promover a **gestão participativa** na rede de ensino (BRASIL, 2007a) (grifos nossos)*

O documento do PDE, a fim de explicitar melhor esse plano, declara que para aderir ao Plano de Metas, não basta a identificação das diretrizes estabelecidas, mas cabe aos gestores municipais o cumprimento das mesmas em âmbito local. Nesse sentido, o que se observa é uma responsabilização dessas metas na gestão.

Essa gestão educacional, por sua vez, será avaliada e diagnosticada por um instrumento de campo de caráter participativo que levará em conta as áreas: gestão democrática, desenvolvimento da educação básica, comunicação com a sociedade, suficiência e estabilidade da equipe escolar e gestão de finanças. (BRASIL, 2007b). Além dessas áreas, a dimensão da gestão educacional será avaliada, ainda, por 22 indicadores, dos quais somente dois⁴ apareceram nos depoimentos das entrevistadas, como veremos mais adiante: (a) existência de

⁴ Os outros vinte são os seguintes: Existência de Conselhos Escolares (CE); Existência, composição e atuação do Conselho Municipal de Educação; Composição e atuação do Conselho de Alimentação Escolar – CAE; Existência de Projeto Pedagógico (PP) nas escolas e grau de participação dos professores e do CE na elaboração dos mesmos; de orientação da SME, e de consideração das especificidades de cada escola; Critérios para escolha da Direção Escolar; Existência, acompanhamento e avaliação do Plano Municipal de Educação (PME), desenvolvido com base no Plano Nacional de Educação – PNE; Plano de Carreira para o magistério; Estágio probatório efetivando os professores e outros profissionais da educação; Implantação e Organização do ensino fundamental de 09 anos; Existência de atividades no contra turno; Divulgação e Análise dos resultados das avaliações oficiais do MEC; Relação com a comunidade/ Promoção de atividades e utilização da escola como espaço comunitário; Manutenção ou recuperação de espaços e equipamentos públicos da cidade, que podem ser utilizados pela comunidade escolar; Quantidade de professores suficiente; Cálculo anual/semestral do número de remoções e substituições de professores; Cumprimento do dispositivo constitucional de vinculação dos recursos da educação; Aplicação dos recursos de redistribuição e complementação do Fundeb.

parcerias externas para realização de atividades complementares; e (b) existência de parcerias externas para execução/adoção de metodologias específicas.

Nesse sentido, no que tange às práticas de gestão referentes à educação especial, indagamos: como a mediação entre as políticas públicas e as escolas está sendo realizada? Por que ótica(s) as gestoras da educação especial estão influenciadas e quais as consequências de suas concepções sobre as práticas educacionais?

Conceito de Inclusão

Não limitado ao campo da Educação Especial, entendemos o conceito de inclusão como um processo *omnilético*⁵, tendo em vista que é ao mesmo tempo dialético, complexo e pluridimensional. Dialético porque se desenvolve infinitamente a partir da relação existe entre inclusão/exclusão já que não poderia haver inclusão se não existissem as exclusões e vice versa. Complexo porque é ao mesmo tempo incompleto, incerto e auto-organizador (MORIN, 2011).

A incerteza do processo se dá pelo fato do mesmo não ter um final ao qual se chegar e nem mesmo um caminho “correto” a ser percorrido. Não há manual de instruções e nem um guia prático de inclusão. Nesse sentido, para Santos (2009), a inclusão se torna uma luta incansável pela redução de barreiras que impeçam qualquer indivíduo de participar ativamente da sociedade em que vive.

Na arena educacional, a inclusão é uma busca contínua pelo direito de participar com poder de decisão. Além disso, nesse processo, três dimensões devem ser reconhecidas em estado permanente de interação e movimento: as Culturas, as Políticas e as Práticas (SANTOS, 2009).

Segundo Santos (2009), a construção de culturas inclusivas se refere aos valores, às opiniões, às crenças e às justificativas que construímos e damos

⁵ Termo criado por SANTOS, 2010 (mimeo).

aos fatos da vida. Nesse sentido, essa dimensão representa o que pensamos, acreditamos e o que nos faz agir a favor ou contra alguma coisa. O desenvolvimento de políticas se reporta ao planejamento, à expressão das intenções que orientam nossas ações e às estratégias que organizamos e efetivamos para que nossas intenções sejam colocadas em prática. A orquestração de práticas, por sua vez, é o modo como relacionamos essas duas primeiras dimensões no fazer de nosso dia a dia.

Identificadas essas três dimensões e as relações de complexidade e dialeticidade que as perpassam, o processo de inclusão em educação pode acontecer de maneira concreta. Para exemplificar, o gestor educacional, na construção de culturas inclusivas, deve preocupar-se com a construção de uma comunidade inclusiva cultivando e incentivando a construção e disseminação de valores inclusivos nessa comunidade (SANTOS et al., 2010). Cabe ao gestor reconsiderar e avaliar aquilo em que ele e a comunidade acreditam de modo a perceber se o pensamento comum está na direção da inclusão.

Para desenvolver políticas inclusivas, o gestor deve elaborar diretrizes que contemplem a diversidade, e que busquem transformar os valores inclusivos em planos que conduzam a uma prática não excludente. A expressão dessas intenções geralmente está disponível em documentos que regem (ou intendem reger) as práticas institucionais. Sendo assim, o gestor pode influenciar desde o contexto macro (das políticas públicas – leis, decretos, notas técnicas) ao contexto micro (das políticas institucionais – projeto político pedagógico).

No que tange às práticas inclusivas, o papel do gestor é o de investigar o modo como as políticas estão sendo refletidas e trabalhadas no dia a dia. Nesse sentido, é importante verificar como estão sendo geridas, coordenadas e planejadas as ações de redução de exclusões (SANTOS & FONSECA, 2011). O gestor, portanto, deve (re)avaliar o seu trabalho considerando o dinamismo do processo de inclusão.

Neste sentido, retomamos nossa consonância com Tenório (2005, p. 102) ao definir gestão social:

(...) como o processo gerencial dialógico no qual a autoridade decisória é compartilhada entre os participantes da ação (ação que possa ocorrer em qualquer tipo de sistema social – público, privado ou de organizações não governamentais). O adjetivo **social** qualificando o substantivo **gestão** será entendido como o espaço privilegiado de relações sociais em que todos têm o direito à fala, sem nenhum tipo de coação. (grifos do autor)

Esta definição resgata dois componentes essenciais quando se trata de discutir gestão para a inclusão: a ideia de participação e de coletividade. Em nosso ver, a gestão para a inclusão só é possível quando ela é feita coletivamente, e com poder de decisão compartilhado por esta coletividade. Para que tal seja possível, entretanto, é preciso compreender, para além das aparências imediatas, os quadros de exclusão dos diferentes arranjos e contextos sociais, grupais, pessoais, políticos, institucionais... Eis porque a proposição de uma perspectiva *omnilética*. Dito de outra forma, enxergar o processo de inclusão *omnileticamente* significa estar atento às suas diferentes variáveis, que por sua vez encontram-se em movimento exponencial de transformação e ressignificação. A figura abaixo, ainda em processo de construção, tenta demonstrar esta ideia:



Figura 1: Representação gráfica da perspectiva Omnilética

Assim, a perspectiva *omnilética* permite que o processo de inclusão seja entendido de modo mais amplo. O gestor educacional, adotando esta

perspectiva, pode promover de modo mais contundente o movimento em direção à inclusão em educação porque não perde de vista o *todo constantemente mutante* da realidade que a proposta de inclusão nos obriga a reconhecer e com que nos força a lidar.

Aspectos Metodológicos e Análise de Dados

Tal como o Observatório Nacional, o OEERJ também se propôs a fazer uma pesquisa do tipo colaborativa. Ele é coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e dele participam, além de duas pesquisadoras da UFRJ⁶, mais três pesquisadores das seguintes Universidades públicas: Federal Rural do Rio de Janeiro⁷, Federal Fluminense⁸ e Estadual do Rio de Janeiro⁹. O caráter colaborativo e participativo permite fazer uma pesquisa “com” os professores e gestores e não apenas “sobre” eles (LIEBERMAN, 1986), sendo as relações entre pesquisadores e pesquisados caracterizadas por uma reflexão-ação em conjunto sobre as práticas educacionais intencionando auxiliar professores e gestores a encontrar formas de transformar as ações pedagógicas em contextos micro e macroinstitucional (JARDILINO, 2005).

A coleta de dados foi dividida em cinco etapas: (1) questionário de dados administrativos e demográficos; (2) entrevistas com gestores da educação especial; (3) encontro com os gestores; (4) ciclo de formação continuada com os professores das SRMs por meio de entrevistas coletivas; (5) survey, disponibilizada via internet. Essas etapas, por sua vez, se referem aos municípios pesquisados pelo OEERJ que são: Rio de Janeiro, Niterói, Petrópolis e Nova Iguaçu.

Após as entrevistas individuais com os gestores da educação especial dos municípios participantes, houve um encontro que reuniu os gestores dos quatro municípios, em que se apresentou a pesquisa (tanto em âmbito nacional

⁶ Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos, que o coordena, e profa. Dra. Celeste Azulay Kelman, responsável pela investigação no município do Rio de Janeiro.

⁷ Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno.

⁸ Profa. Dra. Valdelúcia Alves da Costa.

⁹ Profa. Dra. Edicléa Mascarenhas Fernandes.

quanto em âmbito estadual) e promoveu um planejamento em conjunto das próximas etapas, caracterizando, assim, um dos aspectos da colaboração.

Na entrevista com os gestores perguntamos qual era o cargo em que eles estão inseridos bem como o tempo em que estão trabalhando no cargo e na rede. O quadro abaixo apresenta o que foi levantado sobre tempo e cargo:

Município	Cargo	Tempo no Cargo
Rio de Janeiro	Diretora do Instituto Municipal Helena Antipoff	1 ano
Niterói	Coordenadora da de Educação Especial da Secretaria Municipal de Niterói	13 anos
Nova Iguaçu	Coordenadora da Equipe de Educação Especial	6 anos
Petrópolis	Assistente de Educação Especial	7 anos

Figura 2; Quadro de tempo no cargo de gestão da educação especial

Pelo quadro acima percebe-se que a atual gestão da Educação Especial no Rio de Janeiro é a mais nova no cargo, quando comparada às outras gestoras. Percebe-se, ainda, uma variação de 13 anos entre a mais antiga no cargo, que é de Niterói, e a mais nova (Rio de Janeiro).

Em princípio, estas observações parecem não ter nenhuma influência direta com o restante dos dados. Entretanto, ao perguntarmos às gestoras como elas descreveriam as atribuições de seu cargo, percebemos que a resposta da gestora do RJ atribuiu muito mais a autoria das ações ao Instituto que dirige do que a si mesma, apresentando uma fala mais institucionalizada, por assim dizer. As outras gestoras, por outro lado, associaram a descrição de seu trabalho mais diretamente à sua pessoa, assumindo-se um pouco mais como autoras de ações.

Isto nos fez pensar que talvez o tempo de exercício no cargo pudesse ter alguma influência no estilo das respostas, sugerindo que quanto mais antiga no cargo maior a identificação pessoal com o mesmo, o que permite ao gestor sentir-se autor do próprio trabalho, ao passo que um tempo menor ainda

poderia influenciar o gestor no sentido de ter que se engajar e conhecer melhor sua própria rede, e assim falar predominantemente como um coletivo institucional, antes de falar a partir de uma dimensão cuja autoria pelo trabalho fosse mais pessoal.

Especulações à parte, os dados revelaram que as respostas das gestoras ao descreverem suas atribuições, em que pese suas singularidades, coincidiram em torno de cinco grandes temas: (a) formação; (b) acompanhamento; (c) avaliação; (d) coordenação, e (e) orientação. Destes, o que apareceu nas falas das quatro gestoras, foi o da formação. Todas elas afirmaram que esta era uma de suas atribuições, e o fizeram referindo-se à formação em termos mais amplos como também em termos mais específicos, no uso da expressão “capacitação”:

O Instituto Municipal Helena Antipoff, ele é um órgão da Secretaria Municipal de Educação que implementa a política de educação especial no MUNICÍPIO Rio de Janeiro, então ele trabalha [assim], é o instituto [que] vem com um trabalho diretamente na formação dos profissionais, (...) Então o Instituto Municipal Helena Antipoff ele vem trabalhar com essa formação de orientação e esclarecimento....(Gestora do Rio de Janeiro)

Outra atribuição é Orientar também professoras das salas de recursos, trazendo uma formação continuada através de palestras, informações... (Gestora de Nova Iguaçu)

Planejamento de ações de promoção da inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas da rede municipal, como: a) Programa de capacitação em serviço para professores e profissionais da educação; (...) Além dessas atribuições existem aquelas que são desenvolvidas diretamente com as equipes das escolas: (...) Capacitação nas Unidades Escolares. (Gestora de Niterói)

Organização e dinamização de formação continuada numa perspectiva inclusivista. (...) Momentos de formação extensivos às classes especiais. (Gestora de Petrópolis)

No tocante à formação, o próprio PDE aponta ser um dos seus objetivos valorizar os profissionais da educação básica, investindo em suas formações (inicial e continuada) e fazendo articulações não somente com as próprias redes de ensino como também com as universidades públicas, por meio de

cursos, especializações e iniciações à docência. Contudo, o documento não deixa explícito se essa formação é função propriamente dita do gestor, o que nos permite pensar que por um lado essa percepção das gestoras é positiva, mas por outro pode significar mais uma atribuição ao trabalho do gestor que pode lhe roubar a qualidade de trabalho, para dizer o mínimo.

O segundo tema mais popular entre os depoimentos foi o do “acompanhamento”, que apareceu com maiores detalhes nas falas de duas das quatro gestoras. O sentido comum que pudemos depreender dos depoimentos com a expressão “acompanhamento” foi o de controle nos mais variados níveis: do mais amplo, como por exemplo, ter uma visão geral de todos os serviços dispostos pela rede, ao mais específico, como por exemplo, acompanhar processos avaliativos de alunos, coisas que, em teoria, não deveriam caber ao gestor, mas sim à sua equipe. O grau de especificidade destes depoimentos fez com que nos indagássemos se, afinal, haveria mesmo equipe preparada, ou em número suficiente, para que todas as tarefas elencadas sob o termo “acompanhamento” pudessem ser levadas a cabo. Abaixo seguem alguns exemplos destes depoimentos:

Coordenar, orientar, acompanhar, subsidiar e implementar a política de educação inclusiva para todos os alunos que buscam as escolas da rede municipal de ensino. (...) Acompanhamento de atendimentos junto às Instituições parceiras. (Gestora de Niterói)

Coordenar e acompanhar ações de: seção para alunos com NEE; divisão de educação inclusiva; departamento de programas especiais; (...) Acompanhamento e atualização de relatórios de alunos atendido;. (...) Acompanhamento a Classes Especiais; (...) Acompanhamento aos Núcleos; (...) Acompanhamento a Salas de Recursos Multifuncionais; (...) Acompanhamento ao transporte escolar dos alunos; Acompanhamento aos estagiários. (Gestora de Petrópolis).

Os outros temas apareceram com frequência um pouco menor e, por motivos de falta de espaço, não o exploraremos neste artigo. Exploraremos, entretanto, mais um, que não teve grande incidência, mas que está contemplado na legislação comentada anteriormente, o PDE: o tema das parcerias. Aqui, os depoimentos pareceram contemplar os apontamentos que fizemos acima

acerca dos 22 indicadores de avaliação da gestão do PDE, dois dos quais são referentes a parcerias, seja para realizar atividades complementares, seja para executar e adotar metodologias específicas. Duas das gestoras disseram, respectivamente, que suas atribuições implicavam em:

(...) estar montando parcerias, as parcerias... Hoje nós temos uma parceria com o núcleo de apoio. (Gestora de Nova Iguaçu)

(...) Estabelecimento de parcerias e ações junto a demais setores: Saúde, SETRAC (Gestora de Petrópolis).

Sob a luz das dimensões presentes no processo de inclusão anteriormente citadas, essas parcerias se referem às intenções e diretrizes, ou seja, à dimensão das políticas de inclusão. O tema acompanhamento, por sua vez, significa o próprio “fazer” das gestoras, ou melhor, a orquestração das práticas de inclusão. Já o tema formação, percebido como a atribuição principal das gestoras, compreende uma preocupação com a mudança de valores e de crenças, ou seja, com o olhar que respeita a diversidade e as diferenças, própria da dimensão das culturas. Essa mudança de valores promove uma alteração na gestão e na própria prática escolar, que conseqüentemente demandará o desenvolvimento de novas políticas que desencadearão na construção de uma nova cultura para a inclusão, evidenciando o caráter dialético, dinâmico, transformador, resignificador e complexo, ou seja, omnilético do processo de inclusão em educação.

Considerações finais

Considerando, portanto, inclusão como um processo *omnilético*, ou seja: infindável, que se desenvolve na imbricação das dimensões culturais, políticas e práticas em relação e movimento dialético e complexo, cuja dinâmica é tecida exponencialmente, percebemos prós e contras nas formas como os gestores concebem seus papéis quando convidados a pensarem sobre o mesmo em tempos de políticas como o PDE.

Nesse sentido, é importante reconhecer que a preocupação, por exemplo, com questões relativas às culturas inclusivas por parte dos gestores educacionais já é um passo muito importante, pois nos permite dizer que está havendo uma

tentativa de (auto) conscientização, não somente dos gestores como de outros profissionais da educação.

Por outro lado, é notável que ainda há muito que se pensar e discutir sobre essa gestão educacional, ainda pautada nas relações da gestão estratégica a exemplo das inúmeras metas que devem ser alcançadas e que acaba, por vezes, deixando de lado a solidariedade, o olhar cuidadoso e inclusivo necessários à gestão social e reforçando a exclusão por meio da competitividade, das fiscalizações e da busca exacerbada pelo controle.

Referências

BRASIL. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº6.253, de 13 de novembro de 2007. **Lex:** Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, set. 2008.

_____. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Lex:** Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, nov. 2011.

_____. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Lex:** Presidência da República/ Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, abr. 2007a.

_____. MEC. **Instrumento de Campo**. Brasília, abr. 2007b.

_____. MEC. **O plano de Desenvolvimento da educação: Razões, Princípios e Programas**. Brasília, 2007c.

_____. MEC. Nota técnica n. 62, de 8 de dezembro de 2011. Orientações aos sistemas de Ensino sobre o Decreto 7.611. **Lex:** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Brasília, 2011.

DIAS, Emerson de Paulo. Conceitos de Gestão a Administração: uma revisão crítica. **Revista Eletrônica de Administração**. Vol 1, 1 ed. Jul.-dez. 2002. Extraído de http://legacy.unifacef.com.br/rea/educacao01/ed01_art01.pdf. Acesso: 26/08/12.

FREITAS, D. N. T. A gestão educacional na interseção das políticas federal e municipal. **Rev. Fac. Educação**, vol. 24, n.2. São Paulo, jul/dez. 1998.

JARDILINO, J. R. L. A pesquisa e o cotidiano escolar: uma ação colaborativa? **EccoS revista científica**, vol. 7, n.2, São Paulo, jul/dez, pp. 239-249, 2005.

LIEBERMAN, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on... **Educational Leadership**, 43 (5), 29-32.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

OLIVEIRA, N. A. A. Diretor Escolar: O Empreendedorismo como Alternativa de Administração Educacional. **ECCOM - Educação Cultura e Comunicação**, v. 2, pp. 82-102, 2011.

SANTOS, M. P. dos. Inclusão. In: SANTOS, M. P. dos, FONSECA, M. S. P. e MELO, S. C. de. (Orgs). **Inclusão em Educação**: diferentes interfaces. Curitiba: Editora CRV, 2009.

SANTOS, M. P. dos.; FONSECA, M. P. S. Do desejável ao real: culturas de inclusão ou de exclusão na formação de futuros professores de educação física? In: **Revista Teias**, v. 12, n. 24, p. 135 – 158, jan/abr. 2011.

SANTOS, M. P. dos.; SILVA, K. R. X.; SILVA, A. P.; ALVES, C. N. A formação inicial de professores para a diversidade. In: SANTOS, M. P. dos.; SILVA, A. P.; FONSECA, M. S. P. **Universidade e Participação**: os ecos das pesquisas. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro/PR-5, 2010.

TENÓRIO, F. G. **(Re)visitando o conceito de gestão social**. In: LIANZA, Sidney; ADDOR, Felipe. (Orgs.). Tecnologia e desenvolvimento social e solidário. Porto Alegre: UFRGS, 2005.