



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDEUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL EM CONTEXTOS  
ESCOLARES E NÃO ESCOLARES**

**ELEIDE GOMES TEIXEIRA TORRES LIRA**

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE INCLUSÃO DO  
ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS E ESPECIAIS: UM  
ESTUDO DE CASO**

**NATAL**

**2012**

**ELEIDE GOMES TEIXEIRA TORRES LIRA**

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE INCLUSÃO DO  
ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS E ESPECIAIS: UM  
ESTUDO DE CASO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade Federal do Rio Grande do  
Norte, como requisito para a obtenção do  
título de Mestre em Educação.

**Orientador:** Professor Doutor Jefferson  
Fernandes Alves.

**NATAL  
2012**

**ELEIDE GOMES TEIXEIRA TORRES LIRA**

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE INCLUSÃO DO  
ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS E ESPECIAIS: UM  
ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação da  
Universidade Federal do Rio Grande do  
Norte, como requisito para a obtenção do  
título de Mestre em Educação.

Dissertação aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Professor Doutor Jefferson Fernandes Alves (Orientador)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

---

Professor Dr. Francisco José de Lima (Examinador Externo)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Professora Dr<sup>a</sup> Luzia Guacira dos Santos e Silva (Examinadora interna)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

---

Professora Dr<sup>a</sup> Janine Marta Coelho Rodrigues (Suplente externa)  
Universidade Federal de João Pessoa

---

Professor Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo (Suplente interno)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

*É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo o meu perfil.*

*Paulo Freire*

## **AGRADECIMENTOS**

## RESUMO

O processo de inclusão escolar apresenta uma série de desafios que vem mobilizando estudos e iniciativas em torno de sua efetivação. Se por um lado em tais estudos e iniciativas ganha relevo a ênfase na atuação e formação dos professores, por outro, verifica-se poucos estudos sobre o papel (e a atuação) da coordenação pedagógica face a esse processo. Nesse sentido, a nossa investigação centra-se no papel da coordenação pedagógica em face da inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e assume as seguintes questões de estudo: a atuação do coordenador tem contribuído para o processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais? Como se apresenta as ações pedagógicas do coordenador no processo de inclusão de aluno com NEE no ensino regular? E tem por objetivos: investigar a atuação do coordenador pedagógico no processo de inclusão de aluno com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Fundamental na escola regular; e analisar os limites e possibilidades das ações do coordenador no processo inclusão de alunos com NEE. Para a efetivação da pesquisa tomamos como campo empírico uma escola estadual de Ensino Fundamental, da cidade de Natal/RN. Foram selecionados como sujeitos da pesquisa 4 coordenadores, 2 professores da Sala de Recursos Multifuncionais e 2 professores das turmas do 6º ao 9º ano. O percurso metodológico que utilizamos insere-se na abordagem qualitativa e se configura como um Estudo de Caso, por compreendermos que essa modalidade de pesquisa responde ao objetivo do estudo, assumindo como procedimentos e instrumentos de construção de dados, a observação do cotidiano escolar, a análise de documentos educacionais e a realização de entrevistas com os sujeitos da pesquisa. A construção e a análise dos dados foram acompanhadas da interlocução com a literatura que se dedica à coordenação pedagógica e à inclusão escolar. Considerando as atribuições contemporâneas da coordenação pedagógica em decorrência dos desafios e possibilidades da escolarização de todos os alunos, sobretudo no que se refere ao trabalho colaborativo e à formação continuada dos professores, o nosso estudo aponta para uma ausência de uma ação articulada no que se refere ao processo de inclusão escolar, considerando o acompanhamento das atividades docentes e sua interlocução com a Sala de Recursos Multifuncionais. Além disso, a ênfase no atendimento das rotinas do cotidiano escolar e da observância de procedimentos burocráticos, secundarizaram, entre outras coisas, a reestruturação do Projeto Político-Pedagógico e a possibilidade de mobilização da escola em torno da problematização e da sistematização de um projeto escolar inclusivo. A efetivação da inclusão escolar, por conseguinte, implica no redimensionamento das atribuições da coordenação pedagógica, bem como, da própria reorganização escolar, no sentido de assegurar a mediação de ações colaborativas, contemplando, inclusive, a formação continuada dos professores, tendo como marco as dificuldades, os problemas e as experiências construídas no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Coordenação Pedagógica, Inclusão Escolar, Trabalho Colaborativo.

## **ABSTRACT**

The school inclusion presents a number of challenges that has been mobilizing initiatives and studies about its effectiveness. If on one hand in such studies and initiatives it becomes important to emphasize on the role and training of teachers, on the other, there is few studies about the role (and performance) of the pedagogical coordination in face of this process. In this sense, this research focuses on the role of educational coordination in face of the school inclusion of students with Special Educational Needs (SEN) and it undertakes the following study's questions: has the action by the coordinator contributed to the process of including students with Special Educational Needs? How is it presented in the process of inclusion of students with SEN in regular education? And it aims to: investigate the role of the pedagogical coordinator in the process of inclusion of students with Special Educational Needs of Primary Education at regular schools; and to analyze the limits and possibilities of the coordinator actions in the process of inclusion of students with SEN. For the effectiveness of the research, a state school of Elementary School located at the city of Natal/RN was taken as an empiric field. It was selected as research subjects 4 coordinators, 2 teachers of the Multifunctional Resources Room and 2 teachers of 6th to 9th grades. The methodological approach that was used in this research is consistent with the qualitative approach, and it is configured as a case study, as it is understood that this type of research responds to the objective of the study, assuming the observation of everyday school life, the educational document analysis and interviews with the subjects as procedures and tools to build data. The construction and analysis of the data were followed by a dialogue with the literature dedicated to coordinating education and school enrollment. Considering the responsibilities of the contemporary pedagogical coordination due to the challenges and possibilities of schooling for all students, specially regarding to what is referred as collaborative work and ongoing training of teachers, this study points out to the lack of an articulated action related to the school inclusion process, considering the monitoring of the teaching activity and its dialogue with the Multifunctional Resources Room. Moreover, the emphasis on meeting the daily school routines and the compliance with bureaucratic procedures, put it into second, restructuring of the Political-Pedagogical and the possibility of mobilization of school around the problematization and systematization of an inclusive school project. The effectiveness of school's inclusion, therefore, implies the scaling of the functions of the pedagogical coordination, as well as the reorganization of the school it self, to ensure the mediation of collaborative actions, contemplating the teachers' continuing education, having as a landmark difficulties, problems and experiences constructed in the school context.

**Key-Words:** Pedagogical Coordination - School Inclusion - Collaborative Work

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>1 OS URDIMENTOS DA PESQUISA .....</b>	<b>26</b>
1.1 Lócus da pesquisa .....	27
1.2 Procedimentos da investigação .....	30
1.3 Os participantes da pesquisa .....	35
1.4 Análise dos dados .....	37
<b>2 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO ESCOLAR: ALGUMAS NOTAS HISTÓRICAS .....</b>	<b>40</b>
2.1 A coordenação pedagógica: sua trajetória histórica e atribuições ..	40
2.2 A educação inclusiva e o processo de inclusão escolar .....	53
<b>3 O COTIDIANO ESCOLAR E AS ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.....</b>	<b>61</b>
3.1 Da saudação inicial à indisciplina .....	64
3.2 Do emergencial ao recorrente: da falta ao anacronismo do Projeto Político Pedagógico .....	70
3.3 Formação continuada dos professores no contexto escola .....	79
<b>4. A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O PROJETO COLETIVO DE INCLUSÃO ESCOLAR .....</b>	<b>88</b>
4.1 A inclusão escolar: um processo ainda a ser efetivado .....	88
4.2 A coordenação pedagógica e o trabalho colaborativo .....	99
<b>5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>122</b>



## INTRODUÇÃO

A atuação do Coordenador Pedagógico diante do processo da inclusão escolar é a temática desta dissertação.

O interesse em investigar essa temática resultou da nossa vivência (desde o período de 1999 até o presente), como orientadora itinerante na rede pública estadual (Subcoordenadoria Estadual de Educação Especial – SUESP/RN) onde desempenhamos a função de orientar gestores, coordenadores e professores, pais e alunos numa perspectiva da educação inclusiva, bem como coordenadora pedagógica na rede privada, no Instituto Educacional Casa Escola.

Essas experiências têm nos oportunizado conhecer, no âmbito escolar, algumas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos coordenadores, que suscitou-nos o interesse de refletirmos se estas têm contribuído para o processo de inclusão do educando com Necessidades Educacionais Especiais<sup>1</sup> (NEE), uma vez que percebemos incoerências entre os discursos legais e as práticas pedagógicas exercidas.

Durante esse percurso em que atuamos nas escolas percebemos que, gradativamente, os alunos com NEE estão sendo matriculados na rede pública de ensino comum, entretanto, o atendimento de suas necessidades específicas de aprendizagens que oportunize a sua permanência na escola e a aquisição dos conhecimentos, historicamente construídos, ainda é um grande desafio, ou seja, essas aprendizagens vêm ocorrendo de maneira deficitária. Por sua vez, os professores apresentam o discurso de que não estão preparados para atender as necessidades de aprendizagens destes alunos, uma vez que não receberam formação acadêmica para ensinar a esses educandos, mas, ao

---

<sup>1</sup> O conceito de Necessidades Educacionais Especiais ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças. (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria de Educação Especial/Brasília: MEC. 2008, p. 15)

mesmo tempo, reconhecem que a escola proporciona a socialização destes estudantes. Com base nestes argumentos, percebemos que alguns educadores se limitam a designar a escola como espaço destinado somente à socialização destes alunos.

Mediante a nossa experiência como professora itinerante da SUESP, que por diversas ocasiões tivemos a oportunidade de escutar os coordenadores e professores sobre as dificuldades ao ensinar os alunos com NEE, verificamos que, na maioria das vezes, prevalecem atitudes que reforçam práticas excludentes, uma vez que os profissionais que ali atuam se prendem somente às dificuldades e limitações aparentes. No entanto, ignoram as possibilidades e potencialidades dos alunos. Diante de uma visão mais humanitária das condições de vida das pessoas excluídas do convívio social, o movimento em prol da educação inclusiva tem almejado e lutado por uma sociedade mais justa e igualitária, que ofereça mais oportunidades de participação a todas as pessoas, inclusive no que se refere ao acesso e à permanência com qualidade no contexto da escola regular.

Temos percebido, nessas últimas décadas, que a sociedade tem aspirado uma organização social mais humana para todos os cidadãos, e que, diante dos questionamentos a respeito dos problemas educativo-sociais e da formação das gerações atuais, busca-se uma educação que contribua para a formação do homem, que possa atuar no mundo e que saiba posicionar-se como sujeito de construção e transformação.

Essa concepção de reconhecimento e formação do homem numa perspectiva humanista se deu, principalmente, após a 2ª guerra mundial, marco de transformações político-econômico e social, em que se buscou romper com as bases tradicionais da educação, sendo esta caracterizada por princípios e doutrinas filosóficas descontextualizadas das reais necessidades da sociedade, sobretudo, distantes da realidade escolar. Esse momento representou mudanças no modelo vigente de educação, pois não atendia as necessidades de desenvolvimento da sociedade em uma perspectiva democrática.

A esse respeito, Carvalho (2004, p. 34) diz:

Uma nova ética se impõe, conferindo a todos igualdade de valor, igualdade de direitos – particularmente os de equidade – e a necessidade de superação de qualquer forma de discriminação por questões étnicas, socioeconômicas, de gênero, de classes sociais ou de peculiaridades individuais mais diferenciadas.

Mediante os princípios com base no paradigma da inclusão, tenta-se romper com as barreiras conceituais e atitudinais na tentativa de oferecer alternativas de inclusão escolar e social aos marginalizados da sociedade, sobretudo aos excluídos do processo de produção, como pessoas doentes, idosas, com deficiência, entre outras.

Magalhães (2011) salienta que o significado de inclusão está atrelado ao conceito de exclusão, pois se refere às pessoas que são consideradas fora do modo de produção e consumo, princípios primordiais do sistema capitalista. A autora menciona Sposati (2000) ao se referir “que as situações de inclusão/exclusão devem ser sempre remetidas ao contexto que as engendrou, ou seja, o contexto do capitalismo”. (SPOSATI apud MAGALHÃES, 2011, p. 15).

Ao apresentar uma percepção mais crítica do processo de inclusão no âmbito do sistema capitalista, a autora salienta que a educação por si só não garante uma sociedade mais justa e igualitária para todos os seus cidadãos. Nesta perspectiva, a inclusão não deve ser pensada de maneira ingênua, uma vez que ela não dará conta das desigualdades sociais geradas pelo próprio sistema político-econômico determinante. Vale salientar que esse sistema é regido por práticas contraditórias, ao mesmo tempo em que exclui e marginaliza uma parte da população, cria condições para inclui-las.

[...] há processos sociais excludentes, mas não há exclusões consumadas, definitivas, irremediáveis. Nossa sociedade tende a empurrar para fora alguns grupos, mas ao mesmo tempo o faz incluir, ainda que de forma degradada. (MAGALHÃES, 2011, p. 15).

Desse modo, a educação é uma ferramenta importante para promover mudanças sociais significativas, mesmo com tantas desigualdades sociais tão banalizadas em nossa sociedade. Santos e Paulino (2008), confirmam que desta maneira, nossa sociedade está envolvida em uma lógica que determina a exclusão de alguns e beneficia outros, em detrimento dos valores igualitários expressos em diversos documentos oficiais. Nesse sentido, a educação inclusiva tem importância fundamental para minimizar qualquer tipo de exclusão em espaço escolar e a escola é uma instituição por excelência para combater a exclusão e favorecer a participação de todos.

É nesse processo dialético que o sistema capitalista gera, por meio do reforço do discurso neoliberal de “sociedade igualitária” (SANTOS e PAULINO, 2008), ao mesmo tempo proporciona avanços e reformas estruturais que possibilitam criar e determinar ações inclusivas que se contrapõem as atitudes discriminatórias e excludentes.

No contexto escolar, a ideia de inclusão está sempre associada ao acesso do aluno com deficiência. A esse respeito, Geglio (2007) salienta que inclusão deve ser entendida como os de “Juntar”, “estar com”, “fazer participar”, “considerar como parte” de um grupo.

Assim, uma nação inclusiva é aquela que atua em coletividade, mas preza o indivíduo, ou melhor, reconhece e preserva a identidade de cada um. Um lugar em que todos fazem parte, todos participam, todos atuam com suas possibilidades e diferenças, com seus limites, pensamentos, opiniões, crenças, gostos. Uma sociedade que repudia a marginalidade e a discriminação de qualquer ordem, que respeita as diferenças, que acolhe a todos, em todos os lugares. A inclusão também engloba o acesso de todos os cidadãos aos meios de comunicação (Internet, telefone, televisão, jornais, revistas) e de consumo dos bens e produtos minimamente necessários para uma vida digna. (GEGLIO, 2007, p. 110).

E é com esse espírito de acolhimento e participação social que a Declaração dos Direitos Humanos (1948) buscou resgatar o valor da vida humana, que muito contribuiu e tem contribuído, desde então, para a ressignificação dos sistemas educacionais e do papel da escola no processo da inclusão.

No mundo contemporâneo, nunca foi tão necessário o debate e a reflexão sobre a inclusão. Este tem sido um dos temas discutidos com base nos seus aspectos humanitário, social e político. Tem-se questionado e denunciado condutas discriminatórias nos mais diversos âmbitos da sociedade, o que denota a busca de uma reorganização da sociedade na perspectiva de romper com as barreiras da exclusão e passe, paulatinamente, a incluir a todos de maneira positiva.

Na busca de uma sociedade mais humanitária, surge o movimento pela educação inclusiva, influenciado pelas práticas internacionais, que defendem o direito à educação para todas as pessoas. A educação, como direito de todos, tem se configurado como ganho político inegável, em destaque a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtiem, na Tailândia, em 1990. Confirmando os princípios acertados nessa conferência, em 1994, em Salamanca, Espanha, onde foi assinado pelos governos e organizações não governamentais, ali representados, o documento conhecido como a “Declaração de Salamanca”, reafirmando a inclusão no campo da educação. (CARVALHO, 2004).

Incluem-se nessa Declaração os princípios norteadores da inclusão a Política Educacional para pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, por meio da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008), o direito à educação e a consideração de que, independentemente das suas dificuldades e diferenças, todos devem aprender juntos. Esses princípios impulsionam as escolas a buscarem diferentes alternativas de reconhecimento da importância de que todos os alunos podem compartilhar experiências de vida e aprendizagens. Estes ideais são evidenciados nos diversos documentos oficiais, como por exemplo, nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

[...] reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender; adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagens das crianças e assegurar um ensino de qualidade, por meio de um adequado programa de estudos,

de boa organização escolar, criteriosa utilização dos recursos e entrosamento com suas comunidades. (DIRETRIZES DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2008, p. 23).

Inicialmente compreendia-se que apenas alunos com necessidades especiais eram aqueles que apresentavam deficiência mental, visual, auditiva, física, motora e múltipla, condutas típicas, síndromes, sintomas psicológicos, neurológicos, psiquiátricos e altas habilidades/superdotação. Atualmente, de acordo com as Diretrizes Nacionais de Educação Especiais (2001), em consonância com os princípios básicos da educação inclusiva com a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais, amplia-se o atendimento e

[...] passa abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquela não vinculada a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, e ainda a fatores socioeconômicos, como as provações de caráter sociocultural e nutricional. (DIRETRIZES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001, p. 44).

A escola é um espaço onde as práxis pedagógicas devem se efetivar. Estas ocorrem por meio das relações sociais estabelecidas e, portanto, as suas funções políticas devem ser concretizadas, ou seja, sistematizar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e, primordialmente, o saber ensiná-los aos seus alunos. Entretanto, temos percebido que as questões de ordem econômica, social e política, tais como: má distribuição de renda, desemprego, marginalização, desestrutura familiar, dentre outras, têm repercutido negativamente nas instituições escolares, uma vez que têm levado os educandos a uma defasagem significativa de aprendizagem, provocando situações desafiadoras para o sistema escolar e para os educadores.

As escolas, na maioria das vezes, carecem de condições estruturais essenciais assim como organizacionais, materiais e humanas, para oferecer oportunidades de aprendizagens a todos que precisam. Dessa maneira, torna-

se difícil as instituições escolares oferecerem um trabalho pedagógico coerente com as necessidades sociais emergentes da sociedade.

Sendo assim, a escola como um espaço de formação humana não poderia deixar de participar e de se voltar, constantemente, para o exercício de um ensino inclusivo. E, para começar, deve oferecer oportunidades de aprendizagens a todos os alunos indistintamente, respeitando as diversidades (ALMEIDA, 2010).

Com base em estudos da educação, como os desenvolvidos por Freire (1992, 1998), Mantoan (2001), Carvalho (2004, 2008), Morin, (2001), Perrenoud (1993), verifica-se a ênfase no papel reflexivo dos educadores, os quais precisam refletir mais sobre as práticas pedagógicas vivenciadas na realidade institucional; promover debates que aprofundem a problemática de cada realidade; que o corpo docente da escola tenha autonomia para definir estratégias que tragam benefícios para os alunos em suas aprendizagens.

Tal ênfase na reflexão e na ação coletiva se coloca, simultaneamente, como fundamental para se pensar uma pedagogia que caminhe em direção à inclusão, posicionando a aprendizagem dos alunos como prioridade, dentre as atividades desenvolvidas pela escola. Assim, o acolhimento de todos os alunos é o da aceitação de que todos têm sua capacidade como meta a ser reconhecida e valorizada de maneira ativa, pelas instituições de ensino, uma vez que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus componentes, os mais privilegiados social e intelectualmente.

Apesar de ser determinada pela Constituição Federal de 1988 e está contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais na escola de ensino regular ainda provoca inúmeros questionamentos e, de certa maneira, muitas resistências às mudanças no processo de ensino, prevalecendo práticas tradicionais desvinculadas da realidade dos educandos.

Apesar de todo o movimento inclusivo vigente, percebemos ainda resistências em aceitar a diversidade que se apresenta na sociedade e, em

particular, na escola, negando-se muitas vezes a oferecer um ensino de qualidade a todos os alunos, o que, sem dúvida, representa um grande desafio. Este posicionamento, de modo geral, empobrece a dimensão filosófica e política da inclusão escolar, uma vez que, conforme Carvalho (2000, p. 101),

Por inclusão estou me referindo ao acesso, ingresso e permanência desses alunos em nossas escolas como aprendizes de sucesso e não como números de matrícula ou como mais um na sala de aula do ensino regular.

Numa manifestação clara da importância do acolhimento da pessoa com Necessidades Educacionais Especiais na sociedade, encontramos nas Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica, (2001) a seguinte definição de inclusão:

[...] a inclusão postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer [...] que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (DIRETRIZES NACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2001, p. 40).

Comungamos com esses posicionamentos, bem como salientamos a necessidade das mudanças prementes da (e na) escola, desde sua estrutura física e organizacional, bem como mudanças de atitudes e comportamentos dos profissionais da educação, para que possam perceber todos os alunos com direitos e potencialidades para aprender e compartilhar suas aprendizagens. Com base nos princípios da inclusão, a escola precisa se equipar com recursos materiais e humanos, para refletir e compreender as necessidades de aprendizagens de todos os alunos. Esses princípios são reconhecidos em diversos documentos oficiais internacionais e nacionais:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos



adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 11-12).

Portanto, com base na Declaração de Salamanca, a escola também carece receber o apoio a qual precisa para oferecer as condições necessárias, para que os seus alunos e professores possam construir e compartilhar aprendizagens. Reconhecemos que a instituição escolar precisa ser cuidada, como também os educadores na sua formação contínua.

Corroborando com essas ideias, Mantoan (1999; 2001) confirma esses preceitos ao defender que os nossos estabelecimentos de ensino precisam eliminar as barreiras arquitetônicas e atitudinais, que adotem métodos e práticas de ensinos adequados às diferenças dos alunos em geral, sem discriminações.

É unânime, entre os autores pesquisados, a concepção de que a escola promova de maneira dialógica, momentos para reflexão sobre as práticas exercidas, principalmente sobre o processo inclusivo em que seus alunos e educadores têm vivenciado, considerando, sobretudo, a constituição de redes de apoio e a configuração de estratégias colaborativas de formação docente e prática pedagógica. No contexto escolar, tais expectativas se confundem com as atribuições do coordenador pedagógico. Oliveira (2009) argumenta que a ação do coordenador pedagógico tem como objetivo oferecer apoio ao professor, subsidiando suas reflexões acerca das dificuldades e prática pedagógica desenvolvida no dia a dia.

Nesse sentido, Geglío (2009), em sua pesquisa sobre o papel do coordenador pedagógico afirma:

Parto da compreensão de que o coordenador pedagógico exerce um relevante papel na formação continuada do professor em serviço, e esta importância se deve à própria especificidade de sua função, que é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição. (GEGLIO, 2009, p.115).

Esse enfoque do papel do coordenador pedagógico também é reiterado pelos estudos de Almeida e Placco (2009, 2010), Bruno e Chistov (2009), Libâneo (1998), os quais confirmam que o coordenador ocupa o lugar daquele que articula as ações construídas com base na realidade escolar e nas interações estabelecidas pelos diversos agentes educacionais (professores, gestores, alunos e suas famílias), sendo essas ações representadas por uma proposta que venha ao encontro das aprendizagens dos alunos, subsidiando a prática docente e os anseios da comunidade escolar sempre pautada em princípios éticos de valorização e respeito à diversidade.

Em termos práticos, a escola apresenta um papel social definido: espaço de construção e transmissão de cultura. Bruno (2009) salienta que uma escola organizada por todos que nela atuam, têm maiores chances de atender aos anseios de seus educandos. Porém, reconhece que a proposição de um projeto pedagógico coletivo é uma conquista difícil de ser realizada e reafirma que há diversos entraves de ordem pessoais e institucionais. Uma dessas condições é a visão comum sobre a escola. Segundo o autor, isso só será possível por meio das ações democráticas, considerando a visão comum que seus agentes têm da escola.

Para que a escola, conjuntamente com seus agentes educativos, apresente e mantenha objetivos comuns para construir um projeto coletivo forte, se faz necessário assumir publicamente posicionamentos e convicções que representem os anseios e necessidades do alunado o qual atende. Bruno (2009) enfatiza a importância do desprendimento das convicções em prol da construção de um projeto que traga benefícios a comunidade escolar. Então, qual seria o papel do coordenador pedagógico nesse movimento de elaboração do projeto coletivo da escola?

Podemos pensar em três visões possíveis para o papel do coordenador: uma, como representante de objetivos e princípios da rede escolar a que pertence [...] outra, como educador que tem obrigação de favorecer a formação dos professores, colocando-os em contato com diversos autores e experiências para que elaborem suas próprias críticas e visões da escola [...] e finalmente, como alguém que tenta valer suas

convicções, impondo seu modelo para o projeto pedagógico. (BRUNO, 2009, p. 17).

Segundo a referida autora, a primeira e última visões são mais fáceis de realização, entretanto reconhece que a segunda possibilidade, a de educador responsável pela formação continuada dos professores, na tentativa da construção de um projeto coletivo que represente de fato os anseios da comunidade escolar, tem sido o grande desafio para a ação efetiva do coordenador pedagógico.

Nesse sentido, Oliveira (2009) enfatiza que o fazer pedagógico do coordenador no âmbito escolar é permeado pelas relações interpessoal, componente primordial na implementação do trabalho colaborativo, em que seus agentes educativos possam compartilhar aprendizagens, possam se ajudar mutuamente, tanto os alunos entre si com os seus professores, quanto estes com os demais colegas de profissão, tendo sempre o apoio pedagógico necessário na busca e execução dessa prática.

A respeito do trabalho colaborativo, Mendes (2006, p. 30) define-o como:

O poder das equipes colaborativas encontra-se na sua capacidade para fundir habilidades únicas de educadores talentosos, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas, promover apoio mútuo e compartilhar responsabilidades.

Segundo a autora, o trabalho colaborativo pode contribuir com a escola no sentido de diminuir as preocupações, que por muitas ocasiões, os educadores por se sentirem solitários na busca de alternativas pedagógicas para oferecer aos alunos, e principalmente, amenizar as tensões diante das dificuldades apresentadas. Entretanto, todos estariam envolvidos em fazer sempre o melhor; estariam comprometidos com o desenvolvimento intelectual, social e físico do aluno e não somente com partes, fragmentos de um trabalho. Enfim, todos estariam envolvidos em objetivos comuns: oportunizar condições para que os alunos com limitações para aprender tenham oportunidades para adquirir conhecimentos necessários às suas habilidades, possibilidades e limitações.

Referentes ao trabalho colaborativo, encontramos respaldo nos estudos de Damiani (2008, p. 214):

Grupos colaborativos são aqueles em que todos os componentes compartilham as decisões tomadas e são responsáveis pela qualidade do que é produzido em conjunto, conforme suas possibilidades e interesses.

É nessa perspectiva que o trabalho do coordenador pedagógico pode ser fundamentado para assim legitimar a sua atuação, compartilhar e construir coletivamente estratégias que respondam as demandas surgidas e dessa maneira possa firmar e ser reconhecido nas suas atribuições, pois é na colaboração que [...] “os membros do grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns [...] estabelecendo confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações”, (DAMIANI, 2008, p. 215).

Tendo como referência esse princípio da colaboração, verificamos poucos estudos no que se refere à mediação do coordenador pedagógico, face à inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Investigando tais estudos, verificamos o trabalho de Geglio (2009) intitulado: “Análise temática das produções sobre o coordenador pedagógico no Brasil no período de 1988 à 2009”, o qual retrata 134 produções acadêmicas a respeito do coordenador pedagógico, sendo 123 dissertações e 11 teses. Queremos destacar que, desses estudos, apenas duas dissertações referem-se à atuação do coordenador frente ao processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais.

Além disso, encontrarmos nos referenciais de Aguiar (2010), o enfoque na formação continua no espaço escolar promovida pelo coordenador pedagógico, numa perspectiva da educação inclusiva. Segundo ela,

A presença de um aluno com deficiência na escola demandará do coordenador pedagógico e de toda a equipe escolar um olhar sensível para enxergar, além da deficiência, um aluno com direitos e deveres, desejos e necessidades comuns a

todos os outros, enfim, um ser de aprendizagem. (AGUIAR, 2010, p. 142)

Para a autora, o papel do coordenador pedagógico apresenta-se como elo entre o aluno e a comunidade escolar e como um facilitador entre este aluno e os demais, pois o coordenador é o profissional mais próximo do professor e a quem este pode pedir ajuda para compartilhar as dificuldades.

Para Damiani (2008), o trabalho colaborativo prima pela inserção, permanência e aquisição do conhecimento do aluno com Necessidades Educacionais Especiais e este pode ser construído no espaço escolar, o qual representa o caminho para a atuação mais produtiva do coordenador pedagógico, pois possibilita uma reflexão apurada sobre as demandas do processo de inclusão, não somente do aluno com deficiência, mas de todos os alunos.

Queremos destacar também as pesquisas realizadas pela UFRN sobre a temática do coordenador pedagógico. Martins (2010) aborda o coordenador pedagógico como formador no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência. Oliveira (2009) refere-se ao coordenador pedagógico aquele que media a relação de aprendizagem entre professor e o aluno surdo, e Bezerra (2009) direciona sua pesquisa para a intervenção do coordenador no processo de alfabetização de Jovens e Adultos.

Martins (2010) enfoca em seu estudo que o coordenador pedagógico precisa identificar as necessidades dos professores e, em equipe, buscar alternativas que priorizem uma prática pedagógica de qualidade para a concretização da melhoria no ensino para todos os alunos. Nessa perspectiva, o coordenador, ao acompanhar o trabalho docente, torna-se um elo entre os diversos integrantes da comunidade escolar. A autora enfatiza o trabalho em equipe para a superação de dificuldades existentes na prática docente, ao lidar com a diversidade dos educandos e para a valorização dos professores.

Para Martins, é muito importante também que o coordenador reflita sempre sobre a prática pedagógica que exerce no cotidiano escolar, para aprimorá-la, a fim de que possa adquirir maiores condições para superar os obstáculos que surgem na escola, inclusive no que diz respeito aos alunos que têm diferenças tão singulares para aprender.

Os estudos de Oliveira (2009), por sua vez, trazem uma contribuição valiosa no sentido de fazer uma retrospectiva histórica da função do coordenador pedagógico, para compreendermos a sua atuação na atualidade. A autora aponta que a “função supervisiva” passa, ao longo da história, por uma ação controladora das práticas pedagógicas e que nas últimas décadas, a coordenação pedagógica vem estabelecendo uma nova postura: a de construção de uma ação coletiva, envolvendo-se com o processo de formação continuada dos educadores.

A referida autora reforça que a função do coordenador pedagógico volta-se para o assessoramento ao professor, assumindo assim, uma postura colaborativa. Para Oliveira, essa formação deve ocorrer no espaço escolar, pois reconhece este como um ambiente que retrata a realidade do ensino com suas dificuldades e possibilidades, situações essas que favorecem a reflexão e formação de todos os educadores.

Diante das reflexões apresentadas por Oliveira (2009), os seus estudos propõem uma ação pautada na formação dialógica com educadores que lecionam a alunos surdos em salas de aula de ensino comum. A autora aponta o diálogo como ferramenta metodológica na formação de estratégias de apoio pedagógico e articulação com a formação continuada de seus educadores, com a sustentação de um trabalho coletivo com o respaldo na ação colaborativa na intenção de contribuir com a educação inclusiva para todos os alunos.

Buscamos também respaldos no estudo de Bezerra (2009), que trata da ação do coordenador pedagógico na formação dos professores, mais precisamente, referente aos educadores que lecionam na modalidade de

Jovens e adultos. A sua pesquisa constatou que as coordenadoras pedagógicas encontram-se ainda sem uma identidade profissional, diante das condições em que atuam, pois vivem imersas nos diversos afazeres sem se darem conta da sua maior atribuição: a mediação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

Ademais, os estudos identificados assinalam que o coordenador pedagógico está implicado nesse processo de inclusão, na medida em que pensa e planeja ações para ajudar na mediação das estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas pelos professores. O coordenador pode contribuir, subsidiando as práticas docentes, no intuito de incluir todos os alunos no processo de aquisição dos conhecimentos sistematizados.

Nesse sentido, embora existam diversos estudos a respeito do processo de inclusão escolar, verificamos poucas investigações sobre a atuação do coordenador pedagógico, considerando o processo de inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Dessa forma, indagamos:

- A atuação do coordenador pedagógico tem contribuído efetivamente para o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na rotina escolar?
- Como se apresenta as ações do coordenador pedagógico diante da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino comum?

Essas indagações nos remetem à maneira como vem se constituindo a prática do coordenador pedagógico e os reflexos dessa prática no âmbito da escola, numa perspectiva da educação inclusiva. Desse modo, constitui-se como objetivo geral da presente pesquisa:

- Investigar a atuação do coordenador pedagógico diante do processo de inclusão dos alunos com deficiência no Ensino Fundamental.

E os seguintes objetivos específicos:

- Refletir sobre as ações do coordenador pedagógico diante da inclusão dos alunos com NEE no ensino comum;
- Analisar os limites e as possibilidades das ações do coordenador na perspectiva da inclusão dos alunos com NEE.

Nessa perspectiva, temos o interesse em pesquisar a respeito da atuação do coordenador pedagógico face ao processo de inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Fundamental. Dessa maneira, suscita-se um estudo sistemático por meio do qual possibilite a construção de algumas reflexões em torno da atuação do coordenador pedagógico, diante do processo de inclusão escolar, o qual possa, dialogando com os estudos precedentes, contribuir com o debate sobre a educação inclusiva, a partir do enfoque da coordenação pedagógica e de sua atuação no contexto escolar.

Assumindo, metodologicamente, a abordagem qualitativa e elegendo o Estudo de Caso, essa pesquisa escolheu como campo empírico uma escola estadual de Ensino Fundamental, situada no bairro de Cidade Satélite, zona sul da cidade Natal/RN, na qual foram selecionados os seguintes sujeitos partícipes da mencionada investigação: quatro coordenadoras, duas professoras das Salas de Recursos Multifuncionais e duas professoras do Ensino Regular.

Como forma de construir um documento representativo do que foi sistematizado como movimento reflexivo de investigação, a mencionada dissertação está estruturada da seguinte forma:

Na introdução, buscamos apresentar a motivação do nosso interesse pela temática, bem como situar o nosso estudo face à carência do enfoque da coordenação pedagógica em interface com a inclusão escolar, bem como as questões de estudo e os objetivos correspondentes.



No primeiro capítulo – Os urdimentos da Pesquisa - apresentamos os procedimentos teóricos e metodológicos, bem como uma caracterização do campo da pesquisa. Buscamos, ainda, descrever o percurso que nos levou à definição dos sujeitos da investigação, suas características e sua atuação. Elaboraremos ainda uma síntese das análises que desenvolvemos dos dados construídos a partir das observações e entrevistas realizadas com sujeitos da pesquisa, com a intenção de construir um marco teórico que ancorasse nossas reflexões, a partir de um entrecruzamento das concepções de diversos autores, os quais têm contribuído para a compreensão do processo de inclusão e dos fazeres docentes pertinentes a esse processo.

No segundo capítulo, exporemos algumas notas históricas referentes à coordenação pedagógica e à inclusão escolar, com o propósito, de um lado, assinalar as alterações em relação ao papel da coordenação pedagógica e, de outro, realçar a emergência do paradigma inclusivo como perspectiva de reestruturação da escola e de renovação de suas funções, face à universalização da educação escolar, enfatizando, por conseguinte, as atribuições da coordenação pedagógica.

No terceiro capítulo, tratamos do cotidiano escolar e das atribuições do coordenador pedagógico, levando em consideração a escola pesquisada, dimensionando como esse cotidiano condiciona às práticas pedagógicas exercidas.

No quarto capítulo, enfocamos os limites e possibilidades referentes às atribuições efetivas da coordenação pedagógica no contexto escolar pesquisado, no que se refere ao processo de inclusão escolar, considerando as interfaces estabelecidas com os professores da sala de aula e com os professores da Sala de Recursos Multifuncionais.

E para concluir, faremos algumas ponderações, considerando os resultados da análise dos dados da pesquisa, em articulação com os aportes teóricos que tratam a temática desse estudo. Além disso, aproveitamos a oportunidade para fazermos algumas indicações que podem contribuir com as

mudanças que a escola, lócus da nossa pesquisa, queira e possa considerar, tendo como referência a efetividade do processo de inclusão escolar.

## 1. OS URDIMENTOS DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, optamos por utilizar uma metodologia que se aproximasse da realidade do nosso objeto de estudo. No diálogo com os pressupostos teóricos, vimos que a abordagem qualitativa responde ao objetivo deste trabalho, pois considera o “[...] ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento na coleta e análise de dados” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11). A esse respeito, Bogdan e Biklen contribuem para a reflexão sobre as características da pesquisa qualitativa, destacando que:

Os investigadores qualitativos em educação estão constantemente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que estes experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências [...] (1994, p. 50).

Compreendemos que a escolha metodológica está diretamente relacionada à natureza do fenômeno investigado, que neste trabalho priorizou a atuação do coordenador pedagógico diante do processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. No intuito de perceber como o coordenador articula as práticas pedagógicas existentes no âmbito escolar para atender às necessidades específicas de aprendizagens dos alunos, enveredamos pela pesquisa qualitativa por compreendermos que esta modalidade de pesquisa considera a complexidade da realidade como fator de reflexão e aprimoramento das aprendizagens.

No contexto da pesquisa qualitativa, do ponto de vista operacional, o nosso estudo se caracteriza como um estudo de caso. A esse respeito, Yin afirma:

O estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo – com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados [...] (YIN, 2003, p. 32).

Já Chizzotti (1995, p. 102), conceitua o estudo de caso como uma

caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos, a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora.

Com base nos autores consultados, compreendemos que o estudo de caso é um método utilizado no intuito de obter um maior número de informações, por meio de diversas técnicas, com o objetivo de abranger a totalidade de uma ou de várias situações, descrevendo de maneira crítica reflexiva a sua complexidade. Nesse sentido, a eleição de uma determinada escola e a perspectiva de apreender determinadas interações pedagógicas, a partir do enfoque dos coordenadores pedagógicos, enquadram-se nas características do estudo de caso.

### **1.1 Lócus da pesquisa**

Tendo como referência (e critério) a perspectiva de escolher uma escola pública de Ensino Fundamental que atendesse alunos com Necessidades Educacionais Especiais e que dispusesse de coordenadores pedagógicos em todos os turnos de funcionamento da escola, realizamos visitas exploratórias a algumas escolas, das quais uma se mostrou receptiva à nossa proposta de estudo: uma escola estadual, situada na zona sul da cidade de Natal/RN, no conjunto habitacional chamado Cidade Satélite.

Ao chegarmos à escola, conversamos com a coordenadora do turno vespertino e também com os gestores. Nesse momento, explicitamos o objetivo da nossa pesquisa e eles demonstraram interesse pela proposta de trabalho apresentada. A nossa presença na escola, nos primeiros dias, gerou entre os coordenadores e professores expectativas de que pudéssemos realizar orientações específicas para o atendimento ao aluno com Necessidades Especiais. Tais expectativas estariam relacionadas ao fato de exercermos a função de orientadora itinerante da SUESP/RN e por já termos tido contato com a escola e com os participantes da pesquisa, anteriormente.

Diante disso, reiteramos a intenção do nosso estudo. As expectativas apresentadas pelos agentes da escola se enquadravam mais em uma investigação de caráter interventivo e isso não corresponderia ao nosso propósito, em decorrência, sobretudo, do tempo de realização da parte empírica da pesquisa. Contudo, assumimos o compromisso de retornar à escola para compartilharmos os resultados do estudo, como também nossos saberes sobre educação inclusiva.

A escola selecionada foi fundada pelo Decreto Governamental nº 8.532/ novembro de 1982, publicado no Diário Oficial do Estado do RN, no dia 12/ 11/ 1982, e funciona nos três turnos, oferecendo a modalidade de Ensino Fundamental, sendo que o turno matutino contempla do 1º ao 5º ano; o vespertino compreende do 6º ao 9º ano; e o noturno, a EJA (Jovens e adultos do 1º ao 9º ano).

Segundo informações do vice-diretor, o censo de 2010 informa que a escola atendeu 756 alunos distribuídos nos três turnos, nas dez salas de aula, sendo 356 alunos no turno matutino, 250 no vespertino e 150 alunos no noturno. De acordo com as fichas de matrícula consultadas, dos 356 alunos matriculados, 21 apresentavam Necessidades Educacionais Especiais, mas apenas oito com diagnóstico: um com TGD (Transtornos Gerais do Desenvolvimento), um com hiperatividade e seis com deficiência intelectual (em anexo o quadro).

A escola atende alunos com Necessidades Educacionais Especiais desde 1998. De acordo com as coordenadoras, o trabalho com esses

educandos não tem sido fácil, uma vez que a maioria deles não recebe atendimento clínico necessário à superação de suas limitações. As famílias têm poucos recursos para arcar com os custos e, muitas vezes, o atendimento especializado se resume à Sala de Recursos Multifuncionais, que funciona na própria escola.

A instituição pesquisada possui um espaço físico limpo e organizado, constituído por dez salas de aulas, uma sala de direção, uma sala de coordenação, uma secretaria, uma sala de professores, uma biblioteca, um laboratório de informática, uma sala de vídeo, quatro banheiros masculinos, três banheiros femininos (os banheiros são adaptados para atender aos alunos com deficiência física), um banheiro para a direção, um banheiro para os professores, uma cozinha, uma Sala de Recursos Multifuncionais e um pátio coberto para realização de eventos e recreação dos alunos.

É relevante mencionar que o espaço físico designado para a coordenação é também o espaço no qual ficam os armários onde se guardam materiais de consumo e de expediente (papel ofício, lápis, cola, grampeador e outros). Localizam-se ali também o porta-chaves da escola e o telefone. Nesse espaço, a coordenação assume as atribuições de ter que despachar a solicitação de materiais dos alunos, professores e funcionários, como também atender as chamadas telefônicas e entregar as chaves dos outros compartimentos da escola. Além disso, esse espaço físico destinado à coordenação não oferece a menor condição de privacidade ao atendimento individual de escuta e orientação pedagógica, diante de tantas interrupções, as quais o trabalho da coordenadora é submetido.

Com relação aos recursos humanos, a escola possui uma diretora, um vice-diretor, seis secretárias, quatro coordenadoras, trinta professores, três bibliotecárias, três cozinheiras, seis profissionais para limpar a escola e três porteiros. É importante destacar que a escola tem seu quadro de professores completo, com todos os profissionais efetivos. Entretanto, quanto ao número de funcionários de apoio geral, o quadro continua com falta, principalmente na área da limpeza.

## 1.2 Os procedimentos da investigação

O processo de definição da abordagem investigativa e do contexto empírico é acompanhado pela seleção dos procedimentos que serão mobilizados para a construção dos dados necessários à efetivação dos objetivos estabelecidos no âmbito da investigação. Para essa construção dos dados, lançamos mão dos seguintes procedimentos: registro em diário de campo, realização de observação e de entrevistas.

Consideramos relevante ressaltar que nos primeiros momentos de visitas, procuramos conhecer os documentos da instituição, tais como o Projeto Político Pedagógico, as fichas de matrículas, o regimento interno e a proposta da Sala de Recursos Multifuncionais. Esses documentos nos auxiliariam na aproximação da realidade escolar, considerando a perspectiva de dimensionamento dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, bem como dos ordenamentos institucionais que orientam o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncionais e da própria escola, no que se refere ao processo de inclusão escolar.

Dessa forma, o acesso a tais documentos ocorreu durante o período de observação da realidade escolar como forma de nos auxiliar na construção de nosso olhar face à vastidão dessa realidade, tendo como referência o trabalho educacional da coordenação pedagógica.

Compreendemos que a técnica de observação é uma das situações mais complexas para o pesquisador, quando estuda um elemento ou fenômeno que implica na inserção ou contato com determinado contexto da realidade. Segundo Triviños:

[...] “Observar”, naturalmente, não é simplesmente olhar [...] Observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha

sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudada em seus atos, atividades, significados, relação, etc. Individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações, etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 153).

De início, nos limitamos a observar a rotina de trabalho da coordenadora em seu contexto escolar mais amplo, nos aspectos em que se envolvia para atender às demandas surgidas. Essas observações ocorreram com maior frequência na sala da coordenação, espaço físico para atendimento aos alunos, pais, professores, visitantes e também na sala dos professores. Esses foram os ambientes mais utilizados pela coordenação.

As observações transcorreram em dias alternados, para que pudéssemos obter informações nos turnos matutino, vespertino e noturno, sendo assim distribuídos: uma vez por semana no turno matutino, duas vezes no vespertino e uma vez no noturno. Essas observações tiveram duração de três horas cada, durante os períodos de outubro a dezembro de 2010 e de fevereiro a março de 2011. Vale salientar que por motivos de ordem pessoal, profissional e de estudo, somente pudemos frequentar o turno matutino e o noturno uma vez por semana, gerando, por conseguinte, uma redução no número de visitas. Ao final, totalizamos dez visitas no turno matutino e no noturno e vinte e duas no vespertino.

Durante as observações, procuramos perceber como se desenvolviam as interações do coordenador com os demais agentes educacionais, considerando suas atribuições efetivas. Obtivemos, nesse período, algumas impressões que julgamos pertinentes para o estudo, as quais nos auxiliaram na reflexão e na compreensão da realidade vivenciada. A esse respeito, consideramos pertinentes as ideias de Triviños quando afirma que:

Num sentido restrito, podemos entender as anotações de campo, por um lado, como todas as observações e reflexões

que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro, e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre as mesmas. Neste sentido, as anotações de campo podem referir-se, principalmente, às entrevistas individuais e coletivas e à observação livre. (TRIVIÑOS, 1987, p. 154.).

A boa receptividade de nossa proposta de estudo permitiu que pudéssemos circular livremente pela escola, tendo como referência o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelas coordenadoras.

Segundo Ludke; André, (1986), o observador precisa desenvolver um “método pessoal” para fazer seus registros, para que não se perca com as informações irrelevantes à pesquisa. Nesse sentido, sempre após o intervalo dos alunos e professores, permanecíamos a sós na sala dos professores para fazer as anotações que achávamos pertinentes em relação à observação realizada.

A maioria dos alunos reside em um bairro distante da escola e na localidade não tem Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano. Diante da falta dessa modalidade de ensino, os alunos se deslocam para o bairro mais próximo, onde se localiza a escola campo da nossa pesquisa. Vale salientar que o acesso à instituição de ensino é garantido pelo Governo do Estado, que “disponibiliza” o transporte para fazer o traslado dos alunos. Quando há irregularidades no repasse dos recursos financeiros para a empresa de ônibus, há também a paralisação do serviço prestado. Foi o que aconteceu durante esse período de observação, pois tivemos uma interrupção das aulas por vários dias, uma vez que não havia ônibus para que os alunos pudessem ir para a escola. Dessa maneira, eles ficam vários dias sem frequentar as aulas. Vimos, com isso, que nesse período a escola opera em média com menos de vinte por cento dos alunos, percentual que corresponde àqueles que residem nas proximidades da escola.

A despeito da suspensão das aulas e do posterior reagrupamento das turmas, ressaltamos que não houve prejuízo relacionado à construção dos dados, em particular, no se que refere à observação e à sua extensibilidade. A esse respeito, vimos que:



A decisão sobre a extensão do período de observação deve depender, acima de tudo, do tipo de problema que está sendo estudado e do propósito do estudo. [...] É preciso levar em conta outros fatores, como a habilidade e experiência do observador, a possibilidade de acesso aos dados, à receptividade do trabalho pelo grupo, a finalidade dos resultados. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 30).

Além da observação e do correlato registro no diário de campo, realizamos entrevistas com os participantes da pesquisa, os quais se beneficiaram não apenas da leitura do referencial teórico, mas, sobretudo, da aproximação sistemática com o contexto empírico da investigação.

Considerando que a entrevista “Não significa uma conversa despresticiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos autores, enquanto sujeitos-objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (MINAYO, 1994, p. 57), priorizamos a utilização de entrevistas semiestruturadas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), com base em um roteiro planejado e flexível. Este tipo de entrevista nos oportunizou estabelecer um diálogo com os profissionais da pesquisa, considerando algumas questões norteadoras, uma vez que a entrevista semiestruturada

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Consideramos de suma importância o momento da entrevista, uma vez que há a possibilidade do entrevistado manter uma interação com o pesquisador e, ao mesmo tempo, esclarecer e ressignificar fatos e acontecimentos com riqueza de detalhes, já que ao ouvir o relato pode melhor compreender o contexto em que se insere a problemática em pauta, pois “[...] ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Durante a realização da entrevista, buscamos manter uma relação de cooperação, aceitando que o entrevistado siga livremente o seu relato, tendo como base a sua experiência dentro do contexto da pesquisa. Somente intervínhamos para esclarecimento de eventuais dúvidas quanto à questão em pauta, sempre com atenção para não interferir nas respostas dos entrevistados. Desse modo, as entrevistas transcorreram com espírito de confiança e cordialidade.

Marcamos as entrevistas respeitando os dias e horários disponíveis dos entrevistados, no período de fevereiro a março de 2011. Elas tiveram a duração de quarenta minutos, sendo gravadas com a permissão dos entrevistados e transcritas na íntegra. As entrevistas serão exemplificadas no decorrer deste trabalho.

A fase da entrevista, apoiada, sobretudo na familiaridade relativa com o contexto escolar investigado, conduziu-nos à definição dos participantes de nossa pesquisa. A princípio, tínhamos como participantes principais os próprios coordenadores pedagógicos da escola. No entanto, a observação da rotina de trabalho e os primeiros contatos com esses profissionais nos conduziram à eleição de outros interlocutores: os dois professores da Sala de Recursos Multifuncionais e dois professores de sala de aula.

Essa delimitação, por um lado, foi oriunda da ênfase da relação pedagógica (a ser) desenvolvida entre os coordenadores pedagógicos e os professores, como uma das principais atribuições da coordenação pedagógica. Por outro lado, decorreu da predominância que tal relação assumiu nas falas dos coordenadores e na verificação do cotidiano de suas atividades, apesar das restrições a que está submetida essa relação pedagógica, constatadas em nossas observações e assinaladas pelas próprias coordenadoras.

Esse enquadramento, por sua vez, atende aos limites de tempo a que estamos submetidos no contexto de um estudo na modalidade de mestrado. Essa questão é importante em decorrência de que a aproximação investigativa

de uma determinada realidade pressupõe escolhas delimitadoras face à imensidão e à complexidade na qual está engendrada tal realidade.

Reconhecemos que as atribuições da coordenação pedagógica envolvem também o trabalho com a gestão e o acompanhamento do aluno e da sua família, entretanto o nosso estudo tem como enfoque a relação do coordenador com o professor, no desenvolvimento da sua prática pedagógica para atender a todos os alunos e sobre como os coordenadores mediam essa prática.

### **1.3 Os participantes da pesquisa**

A perspectiva de envolver alguns professores, para além das próprias coordenadoras pedagógicas da escola, foi sendo delineada a partir dos seus primeiros relatos, os quais sinalizavam uma ênfase interativa no que se refere à inclusão escolar, com a Sala de Recursos Multifuncionais e, ocasionalmente, com alguns professores da sala regular. Isso nos permitiu, por um lado, estabelecer um recorte centrando-nos na relação didática pedagógica com os professores, e por outro lado, proporcionou o acesso aos pontos de vista desses professores face ao trabalho de mediação da coordenação pedagógica, permitindo um cruzamento de posições e de concepções sobre o processo efetivo da inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Para a escolha dos professores da sala regular de ensino, consideramos o critério do tempo de experiência na escola, do professor mais antigo ao mais recente na instituição. A nossa intenção era investigar também a visão desses professores acerca do processo de inclusão na escola por meio da mediação da coordenação pedagógica. Portanto, os participantes da pesquisa são oito educadores, sendo quatro coordenadoras pedagógicas, duas professoras da Sala de Recursos Multifuncionais e duas professoras do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano.

O quadro abaixo retrata a caracterização dos sujeitos contemplados nessa pesquisa:

QUANT	FUNÇÃO	MODALIDADE DE ENSINO	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA FUNÇÃO	CURSO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA PESQUISADA	OUTRAS INFORMAÇÕES
01	Coordr. 1	Ensino Fund. ( 1º ao 5º ano)	Pedagogia Especialização Educação Infantil	20 Anos	20 Anos	Sim. Curta duração	3 Anos	Curso de Edu. Especial - SUESP/ RN
02	Coordr. 2	Ensino Fund. ( 6º ao 9º ano)	Pedagogia Mestrado em Educação	27 Anos	25 Anos	Sim. Curta duração	23 Anos	“
03	Coordr. 3	EJA ( 6º ao 9º ano)	Pedagogia Especialização em Psicopedagogia	26 Anos	23 Anos	Sim. Curta duração	5 Anos	“
04	Coordr. Geral – 4	Ensino Fund. e EJA	Pedagogia Especialização em Gestão Escolar	24 Anos	2 Anos	Sim. Curta duração	4 Anos	“
05	Professora da Sala de Recursos Multifun.1	Ensino Fund. e EJA	Especialização em Psicopedagogia	28 Anos	1 Ano e 6 meses	Sim. Longa duração		“
06	Professora da Sala de Recursos Multifun.2	Ensino Fund. EJA	Especialização em Psicopedagogia	25 Anos	2 a 6 meses	Sim. Longa duração	11 anos	“
07	Professora 1 Português	Ensino Fundamental e EJA	Especialização em Língua Portuguesa	18 Anos	18 anos	Não	18 anos	
08	Professora 2 Geografia	Ensino Fundamental	Graduação	21 anos	21 anos	Não	6 meses	

No quadro acima, vemos que todas as coordenadoras apresentam bastante tempo de atuação em educação e também na função de coordenadora, entre vinte a vinte e cinco anos de exercício nessa função, com a exceção da coordenadora geral, que apresentou dois anos de atuação na função.

Com relação aos cursos na área de Educação Especial, foram ministrados com curta duração, com conteúdos gerais sobre a educação inclusiva, e os conteúdos pedagógicos que atendessem às especificidades das deficiências não foram contemplados, segundo relato das entrevistadas.

Outro aspecto importante a considerar, a respeito da formação acadêmica das coordenadoras, é que todas são formadas em Pedagogia, sendo que três têm especialização e uma tem mestrado em Educação.

Quanto ao vínculo empregatício, as coordenadoras 1, 2 e 3 possuem outro vínculo de trabalho, também em educação, mas em outra instituição de ensino, somando-se assim uma jornada de trabalho de nove horas diárias.

Constatamos também que as professoras do ensino comum não realizaram nenhum curso destinado à Educação Especial. Entretanto, as professoras que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais têm formação na área de Educação Especial, com duração que contempla uma formação mais abrangente, mesmo exercendo a função há pouco tempo, entre um ano e seis meses a dois anos e seis meses, mas apresentaram mais de vinte cinco anos de experiência em educação.

#### **1.4 A análise dos dados**

Com base nos referenciais teóricos estudados (YIN, 2001, BARDIN, 2010, OLIVEIRA, 1997 e outros), percebemos que analisar os dados por meio do Estudo de Caso incide em organizar, examinar, categorizar evidências, tendo em vista hipóteses iniciais do tema em estudo, possibilitando sua relação com outros conhecimentos adquiridos anteriormente.

Com o objetivo de analisar os dados obtidos durante a pesquisa, optamos pelo método qualitativo. Sendo assim, foram descritas informações obtidas por meio dos instrumentos utilizados, com a contribuição primordial dos participantes da pesquisa.

Nesse momento, buscamos enfatizar as interações existentes no ambiente escolar, primordialmente no que se refere à descrição da rotina de trabalho da coordenação junto aos professores, na articulação da condução ao processo de inclusão dos alunos com deficiência, dando ênfase a alguns aspectos que consideramos relevantes para a análise:

- O cotidiano escolar e a rotina de trabalho do coordenador pedagógico;
- A articulação do trabalho pedagógico do coordenador e a equipe docente;
- O processo de inclusão escolar na percepção do coordenador.

Segundo Oliveira (1997, p. 117), a análise dos dados compreende:

[...] descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuição no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinados grupos e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

Ao considerar esses princípios, iniciamos o processo de análise organizando os dados construídos, transcrevendo-os e realizando uma leitura cuidadosa das informações obtidas por meio das observações e entrevistas. Após esse procedimento, para realizar a análise dos dados, decidimos buscar significados nas observações e na fala dos sujeitos, interligando ao contexto em que estão inseridos, subsidiados com os aspectos teóricos estudados, para em seguida construir um texto sistematizando todo o caminho percorrido pela pesquisa.

Cavalcanti (2007) menciona três aspectos a considerar no trabalho de análise, que são:

- as questões oriundas do nosso problema de pesquisa;
- a abordagem conceitual que adotamos para fundamentar a análise dos dados e
- a própria realidade, o contexto em que ocorre o estudo.

Por meio das entrevistas, encontramos os aspectos mais destacados nas falas dos participantes, então fomos agrupando os depoimentos em assuntos semelhantes e díspares para nortear a análise, no intuito de buscar elementos substanciais para responder as questões anteriormente formuladas e apresentar respostas ao objetivo da pesquisa. As informações obtidas com as entrevistas foram contextualizadas com base nos dados das observações realizadas pela pesquisadora, comparando também com a análise documental, quando fosse o caso. Por fim, esse processo de triangulação dos dados contou, também, com a evocação reflexiva de autores que discutem as temáticas que emergiram, na perspectiva da sistematização do texto dissertativo.

De acordo com André (1986), buscamos fazer a articulação dos nossos “achados” com a bibliografia sobre o assunto estudado, como também com a nossa experiência profissional, visto que conhecemos de perto a realidade em que ocorre a atuação do coordenador pedagógico nesse processo de inclusão escolar permitindo, entre outras coisas, um olhar reflexivo para essa atuação e, por conseguinte, para a nossa própria prática profissional.

Nos capítulos subsequentes, exporemos o conteúdo dessa análise. Antes, porém, no próximo capítulo, empreenderemos uma reflexão sobre as atribuições e as designações da coordenação pedagógica, bem como nos deteremos sobre a inclusão escolar de Pessoas com Necessidades Especiais, a partir de notas históricas.

## **2. COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO ESCOLAR: ALGUMAS NOTAS HISTÓRICAS**

Neste capítulo, buscaremos sistematizar algumas notas do percurso histórico da coordenação pedagógica; as nomenclaturas utilizadas para designar esse profissional e suas funções exercidas no âmbito escolar. Em seguida, faremos algumas reflexões sobre a inclusão escolar, considerando também os aspectos históricos e chamando a atenção para os desafios da reestruturação escolar face à educação inclusiva.

### **2.1 A coordenação pedagógica: sua trajetória histórica e atribuições**

Para refletirmos sobre a construção da trajetória do coordenador pedagógico, consideramos importante recuperar alguns elementos históricos com intuito de compreendermos sobre a sua formação e atuação profissional na atualidade. Buscamos em Saviani (2002) algumas referências anteriores à época contemporânea, para situar o percurso pelo qual passou esse profissional.

Segundo Saviani (2007), desde os séculos XVI e XVII, com a educação jesuítica, as atividades pedagógicas começaram a se desenvolver com princípios de supervisão educacional, orientadas nessa época pelo *Ratio Studiorum*, que significava um guia educacional estabelecido para todas as unidades de ensino. Esse documento determinava “[...] a figura do prefeito geral de estudos como assistente do reitor para auxiliá-lo na boa ordenação dos estudos” (SAVIANI, 2007, p. 21), e os professores e alunos deviam obediência a esse profissional.

Dessa maneira, percebemos que a função do prefeito geral de estudos tinha um caráter supervisivo e que este se destacava das demais funções educacionais. O *Ratio Studiorum* refere-se ainda a alguns prefeitos de estudos



inferiores, que eram submetidos às orientações do prefeito geral. Esse documento descrevia as funções que o prefeito geral tinha que exercer. A primeira delas era “[...] organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas, de tal arte que os que as frequentam, façam o maior progresso na virtude, nas boas letras e na ciência, para a maior glória de Deus” (SAVIANI, 2007, p.21).

A orientação para os demais profissionais da educação por parte do prefeito geral estava circunscrita a um modelo extremamente hierárquico de controle e de acompanhamento em favor dos preceitos da Igreja Católica, de tal forma que o conhecimento a ser adquirido e socializado não se afastasse de tais preceitos. Nesse sentido, Saviani informa que o prefeito geral de estudos tinha que exercer funções de controle, o que foi evidenciado no referido documento, na regra nº 17:

[...] de quando em quando, ao menos uma vez por mês, assista às aulas dos professores, leia também por vezes os apontamentos dos alunos. Se observar ou ouvir de outrem alguma coisa que mereça advertência, uma vez averiguada, chame a atenção do professor com delicadeza e afabilidade, e, se for mister, leve tudo ao conhecimento do Sr. Reitor. (SAVIANI, 2007, p.21).

A dimensão supervisiva do trabalho do prefeito geral, portanto, implicava em um papel de fiscalização e de controle da prática docente, ao ponto de monitorar tal prática a partir das atividades desenvolvidas pelos alunos em sala de aula. Todo e qualquer comportamento ou conduta docente que não atendesse aos preceitos do *Ratio Studiorum* ou à conduta clerical adotada, seriam notificados à autoridade superior.

Ainda nesse processo histórico, no período imperial, constata-se mudanças com referência a esse profissional, uma vez que a lei de 15 de outubro de 1827 institui o “método do ensino mútuo”, em que o professor passa a assumir as funções de docente e de supervisão de ensino; ou seja, quando o

professor passa a supervisionar as atividades dos alunos monitores que se apresentavam mais avançados em seu processo de aprendizagem.

Oliveira (2009) diz que a partir de 1834, defende-se a criação de um “inspetor de estudos”. Com as reformas de Couto Ferraz, de 1854, o supervisor assume a missão de supervisionar todas as escolas e instituições de ensino públicas e privadas. Ainda no período monárquico, por volta de 1886, percebia-se a necessidade de se articular os serviços educacionais para uma coordenação nacional.

Para Saviani (2007), esse sistema nacional incentivava a percepção de supervisão, uma vez que criava órgãos centrais e intermediários para formulação das diretrizes e normas pedagógicas, como também de inspeção e coordenação das atividades educativas. Em paralelo a isso, criou-se a organização das escolas em grupos escolares e a ampliação do quadro de professores para atender à quantidade de alunos. Assim, fazia emergir o serviço de supervisão pedagógica para coordenar as atividades educativas nas unidades de ensino.

O referido autor aponta as décadas de 1920/1930 como referência para a criação dos “técnicos em educação”; assim, surgiu uma nova categoria profissional. Nesse período criaram-se a Associação Brasileira de Educação (1924), o Conselho Nacional de Ensino (1925) e também o Ministério da Educação e Saúde Pública. Ao mesmo tempo, evidenciou-se a separação das questões administrativas das questões técnicas, de tal modo que caberia ao supervisor assumir o papel de orientador pedagógico respondendo, assim, pela parte técnica; diferentemente do diretor, que assumiria as questões administrativas.

Em 1930, tivemos no Brasil um acelerado desenvolvimento industrial e urbano, influenciando sobremaneira a educação, de tal modo que intensificou a organização dos serviços educacionais. Nesse contexto, ganharam relevância os técnicos ou especialistas em educação, como eram nomeados. A partir

dessa visão, ocorreu a divisão entre a “parte técnica e a parte administrativa”, cabendo ao supervisor exercer a parte técnica<sup>2</sup>.

E é quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições, que esse profissional passa a ser chamado de supervisor. (SAVIANI, 2007, p. 26).

Com o desenvolvimento da indústria e, conseqüentemente, das cidades, também se intensificaram as pressões sociais acerca das questões educacionais, repercutindo nas reformas educacionais. Tivemos então, em 1931, a reforma Francisco Campos, que estabeleceu a implantação de Faculdades de Educação, Ciências e Letras. E no seu interior criou-se o curso de Pedagogia, com a incumbência de formar professores das disciplinas específicas, bem como os “técnicos em educação”.

No período de 1942 a 1946, houve a reforma de Capanema, que tratava da estruturação/reestruturação do ensino brasileiro. Esse processo de reestruturação do ensino representou a implementação do Ministério da Educação, das Secretarias Estaduais de Educação, dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais e dos Conselhos de Educação. A reestruturação do ensino iria desembocar, posteriormente, na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, somente promulgada em 1961.

Nos anos 50, propagaram-se as novas teorias educacionais originadas nos Estados Unidos, com grande influência do modelo do tecnicismo industrial, que se converteu também em modelo educacional. Nesse período,

---

<sup>2</sup> “[...] maior valorização dos meios na organização dos serviços educacionais, tendo em vista a racionalização do trabalho educativo, que ganham relevância os técnicos, também chamados de especialistas em educação, entre eles, o supervisor” (SAVIANI, 2007, p. 27).

ênfâtizaram-se as expressões: planejamento instrucional, modelo de ensino e estratégias de ensino-aprendizagem. Libâneo (1998) esclarece que essas expressões se intensificaram nos anos 70 e acentuaram-se as ideias de gerenciamento escolar, sempre com a intenção de dar à administração escolar e à sala de aula o perfil de cunho empresarial, para atender exigências de racionalidade científica e técnica aplicadas à realidade escolar.

No final da década de 60, período militar decorrente da ruptura política consumada pelo golpe de 1964, buscou-se ajustar a educação à nova situação política do país, por intermédio das reformas de ensino. Em 1969, por exemplo, foi aprovado o Parecer nº 252, que reformulou o curso de Pedagogia, o qual passou, então, a oferecer as habilitações para uma formação específica. Dessa forma, deixou de existir a figura do técnico em educação, dando lugar às habilitações.

[...] Foram previstas quatro habilitações centradas nas áreas técnicas, individualizadas por função, a saber: administração, inspeção, supervisão e orientação; além disso, previu-se também, como uma habilitação passível de ser cursada concomitantemente com uma dentre aquelas da área técnica, o magistério de disciplinas profissionalizantes dos cursos normais. (SAVIANI, 2007, p. 29).

Verifica-se que até os anos 30 havia uma predominância pelo profissional técnico em educação, aquele que se destinava a atender as questões educacionais. Após a reformulação de 69 do curso de Pedagogia, efetivou-se a formação dos educadores, agora numa perspectiva na divisão das atribuições em que o pedagogo passou a exercer funções diferenciadas, de acordo com a sua formação acadêmica, ou seja, a escola passou a ter um profissional para ocupar-se das questões pedagógicas, outro para responder pelo trabalho com os alunos e suas famílias e aquele para dar conta das questões de ordem organizacionais e administrativas da escola.

Diante dessa nova estrutura do curso de Pedagogia, percebe-se um fracionamento das tarefas, orientado conforme nos lembra Rangel (2007), pela divisão técnica do trabalho, típica do modelo fabril taylorizado. Por sua vez, promoveu-se também o distanciamento dos profissionais, quando estes não buscam realizar um trabalho compartilhado entre si.

Segundo Rangel (2007), em cada época, mais precisamente a partir do Parecer de 69, o supervisor passou por mudanças com abordagens bem distintas:

- Nas décadas de 60/70: o supervisor tem a função de acompanhar, controlar, avaliar e direcionar o professor, sustentado por uma concepção tecnicista da educação, em que são requeridos dele: inteligência, equilíbrio, liderança e técnica;
- Na década de 80: percebemos certo descontentamento com a atuação do supervisor/coordenador. Exige-se muito e a sua função na escola é questionada; além disso, percebe-se uma atuação frágil para responder às demandas da escola.
- Na década de 90: as suas funções são ressignificadas, com base na orientação voltada para as lutas sociais, pela valorização da escola pública. A ação da coordenação pedagógica é envolvida com ações comprometidas com o ensino público, com o social e com a coletividade.

Ainda segundo Rangel (2007), a maneira como se intitula esse profissional expressa sua identidade e suas atribuições, bem como as ambiguidades inerentes ao próprio itinerário histórico. Nesse sentido, no final dos anos 90 persistiam as nomenclaturas: supervisão, supervisão escolar, educacional, pedagógica, orientação pedagógica, apoio pedagógico e coordenação. Essa nomenclatura diferencia-se de acordo com a legislação de cada estado e escolas<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup>. A escola na qual realizamos a nossa pesquisa segue as orientações da Secretaria Estadual de Educação, que faz uso da nomenclatura de coordenador pedagógico.

Apesar das várias nomenclaturas traduzirem concepções até díspares do papel desse profissional, é preciso assinalar que a partir de meados dos anos 80, suas atribuições passaram a ser problematizadas em um contexto mais amplo da realidade educacional brasileira, fortemente marcada pelo processo de redemocratização do país.

No final dos anos 80, tivemos um intenso movimento de educadores, motivados pelo clima de críticas à estrutura sociopolítica vigente no país. Nesse sentido, Libâneo (1998) menciona a pressão dos educadores em torno da reformulação dos cursos de formação de educadores, cujo objetivo posiciona-se em direção às transformações sociais, pela luta e valorização da escola pública. Propondo então, a redefinição da identidade do curso de Pedagogia, por meio da Associação Nacional para a Formação Profissional de Educadores (ANFOPE), que com sua política de valorização da educação, propõe a formação do educador de maneira abrangente, atuando na escola numa perspectiva de formador das práticas docentes, contrapondo-se às divisões de tarefas apresentadas por meio da criação das habilitações (supervisão, orientação, administração) implementadas com a reforma de 69 no curso de Pedagogia.

No final da década de 90, intensificou-se o movimento em prol da melhoria da educação e o desejo de mudança em direção às transformações sociais mais efetivas com anseios de melhores condições de trabalho e educação. Diante dessa conjuntura, fica evidente a necessidade de se criar oportunidades de formação para os educadores. E é nessa perspectiva que se enfocam os anseios dos educadores e o engajamento por uma ação coletiva em busca da formação profissional para responder às necessidades de aprendizagens dos alunos.

[...] isto é, a atividade socialmente requerida, seria uma só: a educação; e o profissional apto a desempenhá-la seria, igualmente, apenas um: o educador ou pedagogo. Administração, orientação, supervisão, etc., seriam tarefas educativas que integram a lista de atribuições de um mesmo profissional: o educador. (SAVIANI, 2007, p. 33).

Com as reformas e mudanças ao longo da história da educação brasileira, são expostos os desdobramentos posteriores da função que o supervisor passa a ter quando, em cada momento, a sua atuação vai sendo instituída e ressignificada, em que são também requeridos novos papéis desse profissional, com um perfil que denote liderança e competência técnica. Essa performance, que vai se delineando e se constituindo no fazer da coordenação pedagógica, evidenciou-se ainda mais com a publicação das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, em 2006, que reconhecem a nomenclatura – O Coordenador Pedagógico – como aquele educador mentor, com função de formador das práticas docentes pautadas no trabalho coletivo.

Com base na trajetória profissional do coordenador pedagógico, fica evidente que a sua função primordial, no contexto da realidade escolar contemporânea, direciona-se para a construção de um projeto coletivo e para o acompanhamento sistemático das práticas docentes. Esse trabalho terá como alicerce a ação colaborativa e articulada com os demais agentes educativos da escola, no intuito de combater a repetência, promover a permanência de todos os alunos e, dessa maneira, contribuir com a melhoria da educação brasileira.

Nessa perspectiva, pelo menos do ponto de vista teórico, não temos mais um profissional de educação voltado para controlar e supervisionar o professor; a postura é outra, pautada na parceria em que o coordenador dinamize as ações pedagógicas, resultantes de um trabalho efetivo construído com os docentes e com a comunidade escolar como um todo. Sendo assim, o coordenador não será o único profissional responsável para efetivar esse trabalho, mas assumiria a articulação do trabalho pedagógico no contexto escolar, mobilizando os diversos agentes educacionais em torno de um projeto de educação escolar que responda articuladamente às demandas histórico-sociais mais amplas e às singularidades do contexto efetivo no qual se localiza a escola.

Dessa maneira, essa dimensão coordenativa pautada na articulação do trabalho escolar está ligada à orquestração do ensino (a qual se imbrica à aprendizagem) ou da docência, como um esforço coletivo a ser construído em

favor da permanência e do sucesso escolar dos alunos, implicando, entre outras coisas, a constituição de um projeto crítico e problematizador, constantemente atualizado (Projeto Político Pedagógico) e a preocupação com a formação continuada dos professores em decorrência dos desafios, dos diversos fatores e da complexidade que envolvem o processo ensino-aprendizagem.

A esse respeito, Geglio (2006, p. 115) reforça ao dizer que:

O coordenador pedagógico exerce um relevante papel na formação continuada do professor em serviço, e esta importância se deve à própria especificidade de sua função, que é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição.

Com base na literatura sobre coordenação pedagógica, os autores têm apontado em direção à formação profissional continuada em serviço. Segundo Garrido (2009), essa tarefa de formadora, articuladora das práticas docentes, não é uma tarefa fácil, porque não há uma fórmula pronta a ser reproduzida para ser aplicada, porque mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa meramente técnica. Esse trabalho é por si só complexo, entretanto, essencial, pois busca compreender a realidade escolar em toda a sua plenitude para construir possibilidades de um trabalho coletivo com bases sustentáveis na colaboração.

Uma vez que o coordenador pedagógico responde ou deveria responder pela formação profissional dos docentes, indagamos: quem forma esse formador? Como se forma esse formador?



Será seu papel, portanto, questionar-se continuamente sobre seu próprio desempenho, sua própria ação formadora, sua própria sincronicidade e sobre as relações sociais/interpessoais que estabelece consigo mesmo e com os demais educadores na escola. (PLACCO, 2006, p. 57).

Com base em pesquisas, evidencia-se a carência de formação da prática do coordenador pedagógico. Segundo Placco (2006), muitas vezes o professor torna-se coordenador sem ter adquirido ainda as competências necessárias para lidar com formação docente e elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, competências primordiais na construção da função do coordenador pedagógico.

No entanto, é preciso assinalar que a formação inicial do pedagogo pode criar as condições teóricas e, muitas vezes, práticas para que essa formação se plenifique em outros contextos de interação educacional e acadêmica, inclusive na escola, no embate entre a experiência docente e a reflexão teórica que ela suscita.

No que se refere à formação do coordenador pedagógico, Garrido (2009, p. 11) declara:

[...] mantenha um espaço coletivo e formador, no qual possa apresentar as dificuldades inerentes a sua função, partilhar angústias, refletir sobre sua prática como coordenador, trocar experiências... Crescer profissionalmente, para poder exercer de forma plena sua função formadora e promotora do projeto pedagógico.

Nesse sentido, temos acompanhado a iniciativa da Secretaria de Estado da Educação e Cultura/SEECD - RN, através da Subcoordenadoria Estadual de Educação Especial (SUESP), de promover o curso destinado aos coordenadores que atuam nas escolas assessoradas pelo serviço itinerante na cidade de Natal – Coordenador Pedagógico como mediador do projeto

pedagógico na Escola para Todos. Essa formação iniciou-se em 2010 e continua até o presente momento. Os encontros são mensais, distribuídos em oito encontros anuais com carga horária de quatro horas e apresenta os seguintes objetivos:

- Discutir o papel da coordenação pedagógica na escola;
- Compreender a função da coordenação como formadora do professor;
- Incentivar a criação nas escolas de espaços de formação docente, tendo o coordenador como mobilizador dessa ação;
- Explicitar o papel da coordenação pedagógica no encaminhamento do projeto educativo da escola, perspectivando a qualidade social do ensino e da escola para todos.

Reconhecemos a importância e a legitimidade desse tipo de mecanismo de formação, uma vez que os próprios coordenadores se declararam motivados em participar, como também se sentiram valorizados, acolhidos na relação de enfrentamento dos desafios, aos quais são submetidos na rotina escolar. Entretanto, temos clareza de que o curso, por si só, não é o suficiente para responder às provações que se apresentam no cotidiano escolar, mas é uma iniciativa louvável que tem promovido algumas reflexões acerca das ações realizadas e não realizadas e, ao mesmo tempo, oportunizando aos coordenadores alternativas positivas, referentes à tomada de consciência do papel que ocupam e representam no âmbito escolar e no contexto social para a melhoria da educação.

No entanto, é importante indagar sobre as condições necessárias para que o coordenador possa efetivar aquilo que é discutido e proposto no contexto dos cursos de formação que porventura ele (e os professores) participa(m). É recorrente o fato de que a oferta de cursos de formação continuada oferecidos pelos órgãos de gestão escolar não é acompanhada por medidas administrativas e estruturais que propiciem a efetivação das mudanças suscitadas e requeridas no contexto escolar. Assim, transfere-se para a esfera escolar a responsabilidade para a implementação de tais mudanças suscitadas

pela formação continuada, sem que as secretarias assumam as respectivas responsabilidades.

De todo modo, as propostas de formação assumidas pelas instâncias gestoras da educação (Município, Estado e Governo Federal) de formação continuada deveriam se articular com os projetos de formação docente efetivados pela escola e desenvolvidos em seu contexto, compartilhando-se as responsabilidades com as mudanças necessárias e entrecruzando os diversos agentes, no enfrentamento dos fenômenos educacionais em suas diversas dimensões. Nesse sentido, Placco (2006, p. 56) pontua sobre a possibilidade de formação profissional do coordenador pedagógico, no âmbito escolar:

Formação do (a) próprio (a) coordenador (a) pedagógico-educacional, enquanto organiza, planeja e forma seus professores – Formação de sua própria consciência crítica, como ponto de partida para a efetivação de uma atuação prática condizente com a construção de um projeto coletivo com compromissos sociais: formação de educadores conscientes de si, de sua própria prática e da prática vigente, capazes de tomar decisões e agir, com base nessa consciência. Assim, esta é uma exigência na formação de todos os educadores, engendrada no movimento interno do próprio processo de formação e na relação deste com a prática social do sujeito.

Com base em todo esse contexto referente à formação e atuação do coordenador pedagógico, percebemos que esse profissional não nasce pronto, nem tampouco forma-se em um curto período de tempo, mas, sobretudo, na busca incessante de aperfeiçoamentos, decorrentes de trocas de experiências com seus pares, na articulação de saberes, mediante o trabalho coletivo que concorra para ação-reflexão-ação, como também com participação em estudos e cursos de especialização e pós-graduações.

Diante de toda essa demanda e desafios, reconhecemos a importância desse profissional no desenvolvimento de iniciativas escolares que persigam uma educação que não apenas acolha todos os alunos, mas, simultaneamente, assegure a permanência e o sucesso escolar com qualidade. Enfatizamos, por conseguinte, que a coordenação pedagógica não pode ser ocupada por qualquer profissional da educação, mas primordialmente por aquele que investiu a sua formação acadêmica no curso de Pedagogia e que priorizou a sua constante formação na área da educação.

Até esse momento, ressaltamos as alterações no que se refere ao papel do coordenador pedagógico, ganhando destaque a mediação do trabalho coletivo escolar e a formação continuada dos professores. As mudanças no contexto social e educacional que engendraram novas atribuições para esse profissional, sobretudo a partir dos anos 90, colocam novos desafios também para a instituição escolar e, por conseguinte, para a coordenação pedagógica, no que se refere ao desafio de contemplar uma educação para todos.

Nessa perspectiva, a escola é convocada a ensinar a todos os alunos, independente das suas condições sociais, físicas, cognitivas, entre outras. Nesse contexto, ganha relevo a inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, que comumente eram atendidos em instituições de educação especial e, portanto, fora da escola regular.

Nesse caso, a escola é chamada a responder socialmente pelo ensino regular desses alunos, como um princípio fundamental do processo de humanização e de observância de um direito social básico, em que todos devem compartilhar o ambiente formal escolar para que, por intermédio de interações intencionalmente constituídas, possam se apropriar do conhecimento e, simultaneamente, construí-lo. Nesse sentido, as atribuições do coordenador pedagógico, no que se refere, sobretudo, à mediação do trabalho coletivo escolar e à formação continuada dos professores, estão vinculadas (ou deveriam estar) ao processo de inclusão escolar dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, como parte de um projeto amplo de contemplar educacionalmente todos os alunos.

Embora a questão da inclusão escolar dos alunos com NEE explicita determinadas singularidades no que se refere à aprendizagem, às interações sócio-educacionais e aos saberes requeridos para a docência de tais alunos, ao nosso ver, tais singularidades, embora possam suscitar novas atribuições da coordenação pedagógica, não alteram os eixos que orientam o seu papel no que se refere, em especial, ao trabalho coletivo escolar, suscitando a mobilização de novos agentes e de novos saberes. A esse respeito, Aguiar (2010, p.144) pontua:

É imprescindível o apoio de diferentes profissionais que auxiliem as múltiplas tarefas que a escola exerce atualmente, uma vez que esta instituição está cada vez mais dinâmica e complexa. Esta complexidade vem trazendo ao trabalho do coordenador novas atribuições e a necessidade de novos saberes.

Dessa maneira, a escola, por meio dos seus agentes educativos, deve estar imbuída na missão de atender a todos os alunos em seu processo de aprendizagem escolar, tendo na coordenação pedagógica uma das principais articuladoras dessa missão.

## **2.2 – A educação inclusiva e o processo de inclusão escolar**

Vários estudos têm explicitado a necessidade de, cada vez mais, ampliar o atendimento educacional a todas as pessoas, independentemente das suas condições sociais, étnicas, físicas, emocionais e intelectuais. Esses preceitos estão acordados em documentos internacionais e nacionais e são divulgados por meio da imprensa e órgãos oficiais com a denominação de educação inclusiva.

Bueno (2008) faz uma reflexão crítica a respeito de educação inclusiva e inclusão escolar. O referido autor diferencia esses dois conceitos. Segundo ele,

enquanto a educação inclusiva retrata uma “proposição política a ser alcançada” a inclusão escolar remete a uma política em ação, ou seja, expressa o acesso daqueles alunos que por muito tempo foram privados de frequentar a escola de ensino comum.

De qualquer maneira, a educação inclusiva e a inclusão escolar estão imersas em um quadro de exclusão e de desigualdades sociais que não nos permitem pensar os desafios da mudança da escola sem estar atrelada às mudanças mais amplas. Nesse sentido, Bueno (2008) enfatiza que teremos sempre de lutar por uma sociedade inclusiva, uma vez que a natureza dessa sociedade é excludente, diante dos mecanismos de que se utiliza para gerar políticas injustas de geração e distribuição de renda. Dessa forma, a luta pela inclusão social de todos será sempre uma constante em nossa sociedade.

Diante desse cenário, a escola precisa rever suas práticas pedagógicas, sua estrutura organizacional e arquitetônica para incorporar os preceitos da educação inclusiva. Glat (2009) confirma a necessidade de a escola reestruturar todos os seus aspectos constitutivos para atender a todos os alunos.

A educação inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para aprendizagem. (GLAT, 2009, p.16).

Esse desafio de reestruturação escolar para contemplar as pessoas com Necessidades Educacionais Especiais expressa um momento histórico significativo do itinerário educacional dessas pessoas, o qual precisa ser mencionado, mesmo que sinteticamente, para que entre outras coisas, possamos dimensionar os desafios referentes à mudança de paradigma que isso representa.

Sendo assim, abordaremos alguns dados históricos, como fonte de conhecimentos e esclarecimentos relevantes para a compreensão do processo inclusivo escolar na atualidade.

Vários autores se ocupam do processo histórico de atendimento social e educacional das pessoas com deficiência, como Januzzi (1985); Pessoti (1984); Mazotta (1996) e Martins (2011). De modo geral, chamam a atenção para o fato de que, na Antiguidade, tais pessoas geralmente eram mortas por não atenderem ao padrão social de normalidade ou viviam às margens da sociedade por não serem consideradas aptas à convivência social. De outra parte, a emergência do cristianismo gerou um olhar misericordioso que conduziria ao atendimento assistencial por congregações clericais em ambientes de confinamento, como mosteiros e abrigos. Não é à toa que as primeiras experiências educacionais dessas pessoas se deram nesses ambientes asilares, sob a coordenação de clérigos.

Já no período do Renascimento (e posterior a ele), com a emergência de um enfoque científico sobre os fenômenos da vida, as pessoas com deficiência passaram a ser interpretadas não simplesmente como portadoras do pecado, mas como uma manifestação clínica de determinadas anomalias ou disfunções, de tal sorte que os cuidados não seriam apenas norteados pelo assistencialismo cristão, mas também pela perspectiva clínica da irrecuperabilidade orgânica.

Vimos que ao longo da história da humanidade, a educação da pessoa com Necessidade Educacional Especial, mais especificamente com deficiência física, auditiva, visual e intelectual, passou por processos distintos, excludentes, preconceituosos de total segregação, e que no decorrer dos tempos, cada época foi marcada por mudanças políticas, econômicas e sociais significativas que demarcavam e/ou alteravam o pensamento educacional, inclusive em relação às pessoas com deficiência, e centrava-se fortemente no modelo clínico-assistencialista de confinamento.

Um dos marcos históricos que permitiram a problematização desse modelo educacional foi o término da Segunda Guerra Mundial (século XX) e a correlata publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948.

Vimos que após a Segunda Guerra Mundial, um número significativo de soldados e civis regressavam e/ou achavam-se doentes e mutilados, o que colaborou para aumentar a luta pelas melhores condições de vida e, conseqüentemente, a tomada de consciência de que a pessoa com deficiência tinha direitos, como qualquer cidadão.

Esse episódio e outros tantos protagonizados pelos movimentos sociais, ao longo da história recente, assumem como parâmetro os direitos humanos, conforme nos mostra Carvalho (2006, p. 87):

Os movimentos sociais inspirados na conquista dos direitos humanos, com ênfase para os grupos dos excluídos, têm gerado ideias e ideias de educação de boa qualidade para todos, com todos e por toda a vida.

Nesse sentido, a assinatura da Declaração Universal dos Direitos Humanos por parte dos países membros da ONU converteu-se em um passo importante para o reconhecimento dos direitos sociais, de tal forma que, gradativamente, as questões dos Direitos Humanos passaram a fazer parte da agenda política dos países e dos povos considerando, inclusive, as singularidades referentes às pessoas com Necessidades Especiais.

Dessa maneira, a defesa da inclusão social com a participação de todos os cidadãos na sociedade expressa o reconhecimento dos direitos humanos, fundamentada em princípios de justiça social e de uma sociedade democrática que se reconhece numa perspectiva em que a diversidade humana é respeitada. A partir dessa percepção, Sassaky (1997, p. 41) defende que:



[...] o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade.

Considerando o contexto brasileiro, somente em meados do século XIX iniciou-se uma ação educacional direcionada à pessoa com deficiência, assentada no modelo de confinamento, com a criação das instituições para atendimento aos deficientes visuais e auditivos, no Rio de Janeiro. E durante o 2º Império, foram criadas classes anexas ao Hospital Psiquiátrico Juliano Moreira, em Salvador, para atendimento aos deficientes mentais.

Tivemos também, na cidade de Recife, Ulisses Pernambucano, que fundou em 1925 uma escola com uma equipe interdisciplinar para atender os “anormais mentais” (JANNUZZI, 1985). Aos poucos, várias instituições especializadas foram criadas para atendimento aos educandos com deficiência visual, auditiva, mental, física e múltipla.

Em 1952, em Natal / RN, com o apoio do Rotary Club, foi inaugurado o Instituto de Proteção aos Cegos Surdos-Mudos. E em 1954, Dr. Severino Lopes da Silva e outros profissionais organizaram a Clínica Pedagógica Professor Heitor Carrilho, para atendimento à pessoa com deficiência mental.

Mas somente na década de 1960, o aluno com deficiência foi inserido na escola na rede comum de ensino, de maneira lenta, ainda sob a condição de se adaptar ao ambiente de ensino, sem causar nenhum transtorno para a instituição escolar. Evidencia-se que, na realidade, isso aconteceu de maneira eventual, pois não houve a obrigatoriedade formal em que todas as escolas assumissem para si a atribuição de incluir a todos os alunos nas salas de aulas de ensino comum.

Martins (2002) reforça que a partir dessa concepção foi estimulada a criação de mecanismos legais para garantir os direitos da pessoa com deficiência, e estas mudanças provocaram questionamentos a respeito do

atendimento educativo de maneira segregativa. Essas alterações impulsionaram a criação de serviços educacionais, visando à integração escolar dos alunos com deficiência. Tal movimento levou o aluno a se adaptar ao meio escolar. Entretanto, o ambiente escolar se mantinha inalterado e qualquer inadaptação era de responsabilidade única do aluno, o qual deveria retornar às classes especiais, caso não conseguisse corresponder às exigências do ambiente escolar.

Esse modelo integrativo, bem como o atendimento em instituições de educação especial, incorria em uma educação escolar segregativa. Tal visão derivava da percepção de incapacidade que se tinha da pessoa com deficiência. Dessa maneira, tínhamos dois sistemas separados de ensino: um destinado aos alunos “normais” e outro “especial”, designado para aqueles que apresentavam limitações significativas para aprender, enfoque este que institucionalizava um sistema educacional segregativo, pautado em uma concepção de normalidade que conformava a sistematização de turmas homogêneas e distintas de educandos. (MARTINS, 2002).

Na década de 1990, surgiu com ênfase o movimento em prol da inclusão de todas as pessoas na escola regular, inclusive as que apresentavam deficiência. Esse movimento ganhou força no mundo todo e passou a ser disseminado, principalmente, após a Conferência Mundial realizada em junho de 1994, na Cidade de Salamanca, Espanha, com representantes de 92 países e 25 organizações internacionais, que assumiram o compromisso de procurar meios para educar juntos todos os alunos, sem restrições.

Segundo Carvalho (2000), esses movimentos envolveram mais de noventa países que acordaram priorizar os princípios da equidade social nos países mais pobres e populosos, garantindo a democratização da educação, independentemente das diferenças individuais. Esses acontecimentos passaram a significar um marco histórico na construção dos princípios gerais para definir diretrizes para a efetivação da inclusão social e educacional de todos os indivíduos, independente das suas condições de vida. A esse respeito, a Declaração de Salamanca (1994, p. 01) enfatiza:

Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles: atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.

Percebemos que constam nessa declaração os princípios norteadores da inclusão social e escolar para a pessoa com Necessidades Educacionais Especiais: o direito à educação e o reconhecimento de que, independentemente das suas dificuldades e diferenças, todas as pessoas devem aprender juntas. E ainda incentivam as escolas a procurar meios pedagógicos, organizacionais e estruturais para atender às necessidades de aprendizagem social e cognitiva de todos os alunos. Dessa maneira, a escola tem um grande serviço a prestar a sociedade; isso fica evidenciado pelas Diretrizes Nacionais da Educação Especial (1994, p. 23):

[...] reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender; adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e assegurar um ensino de qualidade por meio de um adequado programa de estudos, de boa organização escolar, criteriosa utilização dos recursos e entrosamento com suas comunidades. Deveria ser, de fato, uma contínua prestação de serviços e de ajuda para atender às contínuas necessidades especiais que surgem na escola.

Nesse sentido, a educação inclusiva se contrapõe ao modelo tradicional com princípios assegurados nos moldes da segregação e da integração, implicando mudanças de paradigmas sociais e escolares. Em outros termos, compreendemos que a construção de uma educação (e de uma sociedade)

inclusiva exige efetivar ações nas diversas áreas, em todos os âmbitos da vida social, no intuito de garantir a todos o acesso aos serviços disponíveis.

Nessa perspectiva, Bueno (2008) compreende o processo de inclusão como a não aceitação de “um pensamento único”, mas que possamos nos qualificar para promover as mudanças necessárias à implantação do movimento inclusivo, com políticas públicas coerentes que de fato respondam às necessidades dos excluídos socialmente.

Considerando a esfera escolar, Mittler (2003) enfatiza que a inclusão envolve, primordialmente, o repensar da política educacional e da prática pedagógica, pois reflete um jeito de pensar as aprendizagens e dificuldades por outra ótica, aquela em que o modelo de ensino centrado nas necessidades do educando também é compatível com a perspectiva de interação social, e centrado nas trocas significativas de aprendizagens.

Nesse sentido, Mittler (2003) argumenta que é preciso abordar criticamente o currículo, a avaliação, as formas de agrupamentos dos alunos em sala de aula, ou seja, a escola precisa favorecer atitudes em que todos sejam plenamente acolhidos, tendo a diversidade humana como um princípio básico a ser valorizado e praticado no âmbito escolar.

Como um processo tenso e contraditório, a inclusão escolar se depara com desafios de efetivação que não dizem respeito apenas ao atendimento dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, mas que assumem contornos peculiares, como a questão da formação docente, sobretudo a continuada; a permanência e o sucesso escolar desse aluno, que estão relacionados também aos dados gerais de evasão e repetência escolar; a necessidade da adequação arquitetônica para garantir a acessibilidade física e o redimensionamento curricular e da prática pedagógica como ação coletiva e permanente para contemplar a diversidade do alunado atendido.

Tais desafios reiteram que o processo de inclusão não deve se desvincular de uma reflexão crítica da situação escolar, mobilizando todos os agentes educacionais para o desenvolvimento de ações voltadas para o enfrentamento desses desafios.

A esse respeito, Carvalho (2000) reforça que, portanto, cabe a todos que vivem nessa sociedade buscar alternativas de superação das barreiras, seja de que ordem for: arquitetônicas, instrumentais, comunicacionais, metodológicas e atitudinais, no intuito de combater preconceitos, para assim possibilitar à pessoa com qualquer tipo de limitação o acesso aos serviços, informações e bens necessários ao seu desenvolvimento pessoal, social e educacional.

Assim sendo, a escola tem o dever social de oportunizar a inserção dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas redes comuns de ensino, e não apenas para garantir a constituição de interações sociais em seu ambiente, mas, sobretudo, para favorecer a apropriação do conhecimento historicamente construído pela humanidade. E nesse processo, o coordenador pedagógico exerce um relevante papel, uma vez que este profissional pode mediar, acompanhar e orientar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes, numa perspectiva de incluir todos os alunos no processo de aprendizagem na rede comum de ensino.

E é com base nessa dimensão que recuperamos o posicionamento do coordenador pedagógico. Diante das práticas docentes, delineamos o terceiro capítulo, ao tratar das práticas cotidianas desenvolvidas na escola, seus impasses e encaminhamentos apontados no nosso estudo.

### **3. O COTIDIANO ESCOLAR E AS ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO**

Um dos aspectos que ganhou relevo em nosso estudo foi o acompanhamento do cotidiano escolar, a partir da atuação das coordenadoras pedagógicas eleitas como participantes principais de nossa investigação.

Por considerar relevante o cotidiano escolar nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores, apresentaremos neste capítulo aspectos da rotina das coordenadoras participantes da pesquisa, numa perspectiva

reflexiva, no intuito de responder às demandas apresentadas no que se refere ao processo de inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Com base nos estudos de Duarte (2001), chamamos a atenção para uma reflexão do termo “Cotidiano Escolar”, para que não seja compreendido apenas como uma descrição das situações do cotidiano, mas primordialmente numa visão crítica, para que possamos relacioná-lo aos determinantes históricos que o influenciaram e que se sobrepõem às necessidades da realidade.

André (1995, 2006), por outro lado, adverte-nos que o conceito de cotidiano escolar tem sido empregado de maneira limitada, como mera coleta de dados. E argumenta: “ser necessário considerá-lo uma categoria teórica, por meio da qual se vai conhecer as especificidades da experiência escolar diária”. (ANDRÉ, 2006, p. 9).

Nessa perspectiva, segundo a referida autora, devem-se considerar as dimensões inter-relacionadas de ordem subjetiva, institucional, instrucional e sociopolítica para compreendermos de maneira real e concreta o que de fato representa o cotidiano escolar nas práticas pedagógicas exercidas pelos educadores.

De acordo com André (2006), a dimensão subjetiva inclui a história de cada sujeito, como se manifestam as relações que mantem um com o outro, ou seja, sua maneira de agir, de posicionar-se, comunicar-se, socializar-se no ambiente escolar, e por fim, que valores e conceitos são considerados pelos indivíduos que ali atuam. Na dimensão institucional, essa autora explicita a maneira organizacional que a escola mantém, desde os seus recursos materiais até o trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito escolar, as estruturas de poder e participação dos seus agentes, por fim, toda a rede de relações que se sustentam no espaço escolar.

Já a dimensão instrucional ou pedagógica é entendida como aquela que envolve as condições de ensino e compreende as relações entre professor – aluno – conhecimento. Envolve também os componentes didáticos, como:

conteúdos, objetivos, estratégias de ensino, recursos materiais, processo avaliativo das aprendizagens e, primordialmente, a linguagem como meio de comunicação entre os envolvidos no ato de ensinar e aprender.

Por último, André (2006) apresenta a dimensão sociopolítica como fundamental no cotidiano escolar, pois esta remete às questões de ordem macroestrutural da prática educativa, ou seja, inclui os determinantes políticos e sociais presentes na sociedade que influenciam as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar.

Do ponto de vista conceitual, segundo André (2006), as práticas escolares cotidianas podem revelar as formas mais singulares de como cada pessoa percebe e interpreta a realidade, ou seja, os seus processos, atribuições e significados, revelados por meio da linguagem e outras formas de comunicação.

Segundo Glat (2009, p. 74), “há atividades simples do cotidiano que favorecem a aprendizagem de todos os alunos. Por exemplo, recordar e avaliar as atividades realizadas no dia favorece a reorganização e a memorização”. A referida autora enfatiza que o contexto (*ambiente e cultura*) diz respeito às condições inter-relacionadas nas quais as pessoas vivem o seu cotidiano, podendo proporcionar experiências de valor significativo para o sujeito, concorrentes, por conseguinte, para desenvolvimento social, cognitivo e emocional.

Duran (2007), por sua vez, com base nos estudos de Certeau a respeito da importância de se estudar o cotidiano, informa que o estudo do cotidiano escolar é compreendido

[...] como algo que significa um caminho de investigação pela sondagem das “vias da lucidez e da ação”. Uma sondagem que permite recuperar os aspectos contraditórios e as diversas perspectivas presentes, os múltiplos aspectos e características sociais e políticas que formam o contexto mais amplo, a partir do qual se pode discutir o desempenho de uma medida encetada pelo poder público e seus usos na escola. (DURAN, 2007, p. 120).

Assim, pelas “vias da lucidez e da ação”, a aproximação intencional ao cotidiano escolar pode proporcionar o desvendamento dos aspectos contraditórios e dos múltiplos aspectos que o compõem, considerando as experiências construídas pelos agentes educacionais que lhe dão vida. O conteúdo de tais experiências pode ser significativo na medida em que a representação do dia a dia, na qual se mesclam a repetição e o inédito, as regularidades e o acaso, o rotineiro e o inesperado, a reprodução e a possibilidade de mudança, não se resumam as ações reativas às demandas do cotidiano, sem que estas estejam orientadas pelo projeto educacional (a ser) assumido pela escola, de tal sorte que a teoria e a prática, o dito (ou o escrito) e o feito dialoguem.

### **3.1 Da saudação inicial à indisciplina**

As dimensões já mencionadas por André (2006) imbricam-se nas práticas escolares cotidianas, constituindo os seus respectivos conteúdos e realçando as particularidades dos acontecimentos e os sujeitos que fazem parte desse cenário. Desse modo, logo no início das observações, percebemos que as coordenadoras mantinham uma relação afetiva com os professores, alunos e demais profissionais da escola, sempre pautada no respeito e acolhimento, na tentativa de atender às necessidades surgidas no dia a dia escolar.

Ao nos aproximarmos desse contexto, observamos por meio das práticas do cotidiano das coordenadoras que, ao chegarem à escola, procuravam atender às situações mais emergenciais, como o atendimento aos alunos cujo professor, porventura, ainda não havia chegado à escola. Nesse momento inicial do expediente, havia muitas solicitações dos educandos procurando informações sobre o transporte (ônibus) escolar, sobre as aulas



extraescolares, como as aulas de campo, sobre avisos referentes aos eventos promovidos pela escola e sobre as notas bimestrais, entre outros assuntos.

Ressaltamos que as quatro coordenadoras pedagógicas implicadas em nosso estudo, durante o período de observação, nas mais diversas interações com os alunos e com os demais agentes educacionais, demonstravam um cuidado em manter as relações interpessoais com afeto e com respeito. Isso foi reiterado no relato da coordenadora 2:

Então, no cotidiano, ao chegar é logo saudando o vigia. Nesse chegar, é logo vendo o aluno nos corredores, saudando o aluno, porque temos que cativá-los. Depois dessas boas vindas, vamos também dar boas vindas ao professor; ouvir o bate-papo inicial na sala dos professores. Depois, vamos para a sala da coordenação, que não é propriamente uma sala, porque não é apropriada, é um espaço de trânsito. Enfim, vamos ver o que tem de planejamento para aquela semana, o que “tá” previsto para aquela semana, para colocar em ação também cotidianamente. Tem atendimento aos alunos, pais e professores. (Coordenadora 2).

Temos aqui explícita uma preocupação com o acolhimento ao aluno e ao professor, no sentido de ouvir e tentar atender à necessidade imediata destes, como maneira de cativá-los. Segundo Almeida (2009), a função de coordenador pedagógico enquadra-se nas profissões de desenvolvimento relacional, pois apresenta um perfil que traz no seu corpo a marca das palavras, dos gestos e sentimentos para se fazer chegar aos alunos e professores. A esse respeito, Perrenoud (1993, p. 180) afirma que

Será preciso acrescentar que as profissões relacionais complexas, além de competências, mobilizam fundamentalmente a pessoa que intervém; é o principal instrumento de trabalho. É com o seu espírito, mas também os sentimentos, o corpo, as entranhas, as palavras e os gestos que tenta dar sentido aos conhecimentos e influenciá-los.

Consideramos então que o coordenador precisa apreciar nos alunos e professores as relações interpessoais para possibilitar uma relação de

interação e valorização de si e dos outros. Vimos com os participantes da pesquisa que esse aspecto é bastante valorizado no fazer pedagógico das coordenadoras, uma vez que há uma preocupação em escutar e atender às necessidades emergenciais que surgem no dia a dia. Isso fica evidenciado ainda na fala da coordenadora 3, quando diz:

[...] E já início o dia, muitas vezes, tendo de abrir a escola. Quando falta o porteiro, fico no portão. Tenho que dar o toque de entrada para avisar que estamos iniciando as aulas. Se todos fossem pontuais, então seria mais fácil... (coordenadora 3).

E um dos aspectos verificados na observação, no que se refere às relações interpessoais, diz respeito à “indisciplina”. Durante a observação, constatamos a presença (ou o encaminhamento) de alguns alunos para conversar com a coordenadora pedagógica em decorrência de seu comportamento indisciplinado em sala de aula. Além disso, constatamos alguns momentos de tensão envolvendo os alunos. No turno matutino, os episódios de conflito, gerados entre os alunos, eram mais frequentes; no vespertino, houve um desentendimento entre os alunos, no horário do intervalo, por conta do jogo de futebol. Já no turno noturno, não constatamos esses acontecimentos.

Era comum a intervenção da coordenação no sentido de manter o diálogo com os alunos implicados nas situações de conflito. A mediação da coordenação pedagógica se orientava pelo diálogo, no sentido de fazer com os alunos refletissem sobre os incidentes e retomassem suas atividades escolares.

Ao entrevistar uma das coordenadoras, percebemos alguns aspectos relevantes para uma reflexão a esse respeito. Quando ela se refere ao dia a dia do coordenador na escola, dá realce ao caráter disciplinador que é atribuído ao papel da coordenação pedagógica:

Na rotina do trabalho, geralmente o que mais leva tempo da coordenação é a indisciplina do aluno. [...] Esse é o nó da questão, difícil da coordenação lidar com o pedagógico mesmo, está sempre com três, quatro alunos e o professor se queixando do comportamento dos alunos, [...] Chegam à coordenação como se fosse uma delegacia; eles veem a coordenação como uma delegacia e deixam o aluno para ser punido. (coordenadora 1).

Diante do depoimento da coordenadora 1, percebemos que a problemática da indisciplina dos alunos é compreendida unicamente como um problema comportamental dos alunos e é esperado que o coordenador, com um poder mágico, encontre a solução, resolva com o aluno e depois devolva-o bem ajustado, para continuar a estudar na sala de aula, conjuntamente com os demais alunos.

Essa questão tem sido corriqueira no cotidiano escolar, onde as práticas pedagógicas desempenhadas não têm correspondido para a mediação de um projeto que reflita sobre o papel de cada componente envolvido no processo de educação das crianças e jovens, desde a família, os professores, coordenadores, gestores e funcionários, que fazem parte direta e ou indiretamente da vida escolar do aluno. A esse respeito, Franco (2006, p. 168) argumenta que isso é papel da escola como uma coletividade:

Desta maneira, destacamos a importância da comunidade escolar repensar como está atuando em relação aos problemas de indisciplina que enfrenta em seu cotidiano. Percebemos que as ações são, quase sempre, isoladas, sem uma discussão mais aprofundada sobre o problema.

Compreendemos que o episódio da indisciplina dos alunos no espaço escolar sempre vem pautado pela imposição de regramentos que, na maioria das vezes, desconhecem ou pouco valorizam a realidade extraescolar, na qual o aluno vive e convive, cuja diversidade cultural quase sempre não é considerada no âmbito escolar. Esse é um componente que os educadores precisam considerar para que possam refletir em direção a construção de um

trabalho que responda à necessidade da comunidade escolar em relação aos comportamentos desejados.

Vianna (1989) apresenta a escola como instrumento de poder, na qual se erguem cenários discriminatórios que explicitam relações assimétricas de classe, de geração e de visões de mundo que retratam a sociedade como um todo. E é na escola que as práticas pedagógicas são postas à prova, na medida em que estas são marcadas por tais relações, sendo a “indisciplina” uma das respostas formuladas pelos alunos.

Acreditamos que os alunos precisam ser envolvidos diretamente nesse processo e, para começar, precisamos manter uma escuta da demanda trazida por eles, do ponto de vista deles, discutir com os alunos as causas da indisciplina na escola, o que tem gerado essas atitudes. Precisamos ainda conversar mais com essas crianças e adolescentes sobre as questões da violência na comunidade que moram, na cidade, no nosso país, enfim, precisamos implicar mais os educandos na busca de soluções para o problema.

Diante desse cenário, apresenta-se o trabalho do coordenador pedagógico, que na maioria das vezes, sente-se sozinho para solucionar os problemas da indisciplina dos alunos, situação essa enfatizada pelos professores, uma vez que delegam ao coordenador a solução para tais problemas dos alunos. A esse respeito, La Taille afirma:

É preciso fazer com que as crianças participem de atividades nas quais possam decidir, entre elas, as regras de seu convívio. A esse tipo de atividade, Piaget chamou de cooperação. [...] A cooperação é certamente um complemento essencial à colocação de limites pelos adultos. (LA TAILLE, 2000, 103).

Acreditamos que a questão da indisciplina na escola é algo bem mais abrangente e complexo, uma vez que retrata as desigualdades sociais marcadas pelas diferenças de classes, em que a má distribuição de renda que impera em nosso país deixa sequelas na maior parte da população, que por

sua vez fica privada de gozar os direitos essenciais do cidadão, como saúde e educação de boa qualidade. E essa situação reflete na escola, principalmente na sala de aula, espaço onde se configuram as divergências de opiniões, princípios e valores sociais, econômicos e culturais dos educandos e educadores.

No entanto, como educador comprometido com a educação e a formação da pessoa humana, o coordenador pedagógico pode contribuir com esse projeto, no sentido de ajudar na construção de um trabalho que resgate nessa geração o valor da vida digna, em que todos têm direitos e deveres a cumprir. E para começar, podem-se implantar ações que proporcionem às crianças e jovens adquirir uma consciência crítica e reflexiva em direção à construção da autodisciplina, base para a sustentação da formação do cidadão consciente dos seus direitos e deveres, no contexto individual e coletivo. Como diz Paulo Freire (1989, p. 12):

Fazer o que é possível na disciplina, tornar possível o que agora é impossível diz respeito necessariamente à vida interior da pessoa. É assim que eu vejo o movimento interno e externo da disciplina. E para isso acho que a presença da autoridade é absolutamente indispensável.

Compreendemos que é na percepção da autoridade exercida pelos educadores, a qual defende Freire, que ao assumirem atitudes coerentes e democráticas, diante dos desafios que enfrentam no dia a dia escolar, vão proporcionar aos educandos a construção de uma concepção de disciplina e autodisciplina, tão necessárias para a construção de um cidadão consciente do seu lugar e posicionamento na sociedade. E isso se inicia no contexto escolar, cuja pretensão inclusiva pressupõe o respeito e a consideração dos pontos de vista dos alunos, dos seus itinerários e comportamentos como intrínsecos ao processo de ensino-aprendizagem.

### **3.2 Do emergencial ao recorrente: da falta ao anacronismo do Projeto Político Pedagógico**

Constatamos, tanto nas observações como nas leituras realizadas, que o trabalho do coordenador é permeado por situações de emergência que vão surgindo no dia a dia da escola, e que não há um modelo único de como tratar as evidências de cada situação em particular. Segundo Almeida (2006, p. 30),

Os coordenadores têm clareza de que contam com obstáculo para atender ao pedagógico, sendo o principal deles as emergências que surgem tanto decorrentes das necessidades do cotidiano escolar como da indefinição de suas funções de coordenação.

Essa situação fica evidente na fala da coordenadora 3, quando afirma:

Eles perguntam: “a diretora já chegou?”. Eu sou aquela que acolhe, aquela que abre a escola... Aquela que media as situações de vivência diária. (coordenador 3).

Esse tipo de situação tem implicações no trabalho do coordenador, uma vez que esse profissional reconhece que as atribuições diárias lhe fogem ao controle, ou até mesmo, o que foi pensado para ser realizado, pois os papéis que lhe são atribuídos na vivência cotidiana muitas vezes desqualificam o atendimento e o acompanhamento das práticas docentes. O coordenador gostaria de viabilizar com mais precisão essas atribuições. Estas significam estar mais perto das práticas pedagógicas do professor, no intuito de contribuir com a formação deste e, por conseguinte, com as aprendizagens dos alunos. Essa situação também é percebida na fala de outra coordenadora:

A primeira coisa que eu faço quando chego à escola é ver o caderno de comunicação da direção para ver se tem algum encaminhamento, alguma atribuição ou algo urgente para

fazer. Depois disso, me comunico com a coordenadora do turno, naquela sala, onde atendemos professor, aluno e quem chegar, porque não há um espaço privativo para a coordenação trabalhar. E assim fico sabendo o que está acontecendo. (coordenadora 4).

Além dessas questões, é atribuído ao coordenador realizar atividades de ordem burocrática. Algumas delas correspondem aos documentos escolares, como diário de classe, notas bimestrais e anuais, relatórios de alunos e outros. Muitas dessas atividades, conforme menciona Geglio (2007, p. 115), não seriam atribuições da coordenação pedagógica:

Mas também é possível apontar atividades que não são de sua competência, como: preencher diários, tarjetas de notas e faltas, servir merenda aos alunos, responsabilizar-se pela entrada e saída de alunos.

Adentrar no cotidiano de um espaço escolar e construir uma prática coerente às necessidades pedagógicas, técnico-administrativas, ao mesmo tempo, respeitando as relações interpessoais existentes no grupo é uma tarefa gradual e lenta, e exige do educador coordenador ousadia, prudência e ética nas relações. As mudanças nas ações também são gradativas, permeadas por movimentos de idas e vindas, e isso se constitui em um desafio do fazer do coordenador.

Para corroborar esses movimentos de idas e vindas no fazer escolar, assinalamos o caso da interrupção do serviço de transporte escolar, que de algo episódico converteu-se em algo duradouro, afetando o cotidiano escolar e a própria atuação das coordenadoras pedagógicas.

Conforme chamamos a atenção no capítulo 1, grande parte dos alunos mora em outros bairros, cujas distâncias implicam em oferta pública do transporte escolar, contemplando, inclusive, vários alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Na ausência do pagamento por parte da Secretaria Estadual de Educação, tal transporte foi suspenso, gerando uma expressiva redução na frequência escolar. Isso provocou a articulação e a mobilização dos

agentes educacionais, em especial as coordenadoras pedagógicas e a direção escolar, na realização de diversas reuniões com a comunidade escolar para tratar da ausência dos alunos, diante da falta do transporte escolar, bem como para discutir formas de enfrentamento desse problema.

Uma das alternativas implementadas foi a redução provisória do número de turmas com o reagrupamento dos alunos que estavam frequentando. No caso dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, as coordenadoras solicitaram de suas famílias que mantivessem, pelo menos, o acesso ao atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais. Por restrições financeiras das famílias, alguns desses alunos tinham uma frequência irregular e outros não conseguiam vir para a escola.

A despeito dessas alternativas, a comunidade escolar formou uma comissão com representantes de pais, educadores e alunos para entregarem um abaixo-assinado à Secretaria de Educação do Estado, solicitando a regularização do transporte escolar. Além disso, a escola divulgou na mídia o problema na perspectiva de sensibilizar a opinião pública e pressionar as autoridades educacionais do Estado.

A recorrência da falta de transporte escolar e a correspondente morosidade das autoridades governamentais em solucionar o problema fizeram com que algumas famílias solicitassem a transferência dos filhos para outra escola.

A escola continuava, assim, com a mesma problemática a ser resolvida, e não dependia da vontade da comunidade escolar para que esse problema logo fosse solucionado. Essa situação angustiaava a todos: funcionários, pais, alunos, professores e gestores, e sua recorrência comprometeu as atividades escolares. A ausência do transporte escolar ocorreu no início do ano letivo e no reinício das aulas do segundo semestre, gerando, inclusive, a paralisação das aulas por cerca de um mês. Até a conclusão da nossa pesquisa, o serviço de transporte escolar era oferecido irregularmente, por falta de pagamento por parte da Secretaria Estadual de Educação.



Diante dessa situação recorrente constatamos, portanto, que o Estado não cumpriu suas obrigações constitucionais de garantir as condições necessárias para que os alunos tivessem assegurado o seu direito à educação. Nesse caso, a omissão estatal incorreu no comprometimento do processo de escolarização de um número expressivo de estudantes, contrariando, flagrantemente, os preceitos que orientam a educação inclusiva: a escolarização de todos. Isso corrobora com o fato de que o processo de inclusão escolar pressupõe responsabilidades sociais repartidas, sobretudo pelo sistema educacional, de tal sorte que as instâncias governamentais não podem se omitir em relação à sua parcela de responsabilidade.

Se as discussões em torno da inclusão escolar apontam que não basta promover a acessibilidade física à escola, nesse caso, nem o acesso à escola está sendo garantido, prejudicando uma parcela expressiva do alunado, inclusive aqueles com Necessidades Educacionais Especiais. Assim, o compromisso com a efetivação da inclusão escolar deve ser assumido por todas as instâncias educacionais (e sociais), uma vez que tal responsabilidade não é exclusiva da escola. Embora a instituição escolar seja preponderante nessa efetivação, suas decisões e ações estão inseridas em uma cadeia de gestão social que responde pela formulação e pela implementação das políticas públicas na área da Educação.

No esforço de compreender as atribuições da coordenação pedagógica face à dinâmica do cotidiano escolar, considerando as emergências e as questões fundamentais de sua atuação, além de nos guiarmos pelos autores estudados, procuramos verificar nos documentos relacionados à própria escola e à Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte como essas atribuições são explicitadas.

Nesse sentido, encontramos no Regimento Escolar da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2006) subsídios para que as escolas sistematizem seus Projetos Políticos-Pedagógicos e seus regimentos, um conjunto de atribuições do coordenador pedagógico, do qual destacamos:

- Viabilizar a elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político-Pedagógico, bem como o seu cumprimento;
- Possibilitar o intercâmbio de experiências didático-pedagógicas significativas, favorecendo a reflexão sobre a prática docente;
- Promover o aperfeiçoamento individual ou coletivo dos educadores, por meio de oficinas, seminários, cursos e outros;
- Assessorar os professores na elaboração, execução e avaliação do planejamento didático e coordenar as atividades de apoio ao ensino;
- Orientar professores na escrituração dos diários de classe e visar os canhotos após a conferência dos respectivos registros, ao término de cada período letivo.

Vimos então que a escola pesquisada apresenta seu Regimento Escolar (2007), o qual ainda precisa ser reformulado para que esse documento represente de maneira concreta a realidade a qual retrata, pois ainda não foram introduzidas as reais necessidades de ensino e aprendizagem dos professores e alunos, uma vez que já se passaram cinco anos da sua elaboração e nesse período a escola vem passando por transformações significativas. Uma dessas transformações foi a implementação da Sala de Recursos Multifuncionais para o atendimento ao aluno com Necessidades Educacionais Especiais.

O Regimento Escolar menciona as atribuições do coordenador pedagógico, com base no documento oficial da Secretaria Estadual de Educação do RN. Em seu Art. 33, o mencionado regimento atribui ao coordenador o desenvolvimento de uma série de atividades, destacando-se as seguintes:

- Reavaliar e reconstruir o Projeto Político-Pedagógico;
- Promover encontros, estudos reflexivos com fundamentação teórico-prática, tendo como eixo a elevação acadêmica dos educadores, através de oficinas, seminários, cursos e outros;

- Articular junto à direção e corpo docente o gerenciamento de ações e metas de ensino que atendam às necessidades da clientela escolar e elevem o nível acadêmico do educando;
- Possibilitar o intercâmbio de experiências didático-pedagógicas significativas, favorecendo a reflexão sobre a prática docente;

Já o Projeto Político-Pedagógico da escola pesquisada (2005, p. 10) faz referência à função do coordenador, conjuntamente com os gestores:

Discutir sobre as questões gerais da escola, especialmente as questões pedagógicas [...] com objetivo de avaliar, planejar e conduzir a ação educativa buscando alternativas para a melhoria da qualidade do ensino da aprendizagem, bem como o incentivo ao crescimento e à qualificação profissional de todos os educadores que atuam nesta escola.

Libâneo (2008) apresenta uma concepção de Projeto Político-Pedagógico que ultrapassa a visão reducionista, presa à descrição de normas e princípios em que a escola se baseia para exercer a sua prática pedagógica e administrativa. Segundo o autor, o projeto deve retratar a “cultura organizacional escolar” que visa à intervenção e transformação da realidade.

Expressa a cultura da escola porque ele está assentado nas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que o elaboram. [...] O projeto, portanto, orienta a prática de produzir uma realidade: conhece-se a realidade presente, reflete-se sobre ela e traçam-se as coordenadas para a construção de uma nova realidade, propondo-se as formas mais adequadas de atender as necessidades sociais e individuais dos alunos. (LIBÂNEO, 2008, p. 151).

Sendo assim, esse projeto que expressa “a cultura da escola” não apenas assinala as atribuições dos seus agentes educacionais, como também orienta as práticas pedagógicas cotidianas. Dessa forma, o dia a dia da escola deve ser ancorado nos fundamentos expressos em tal documento, ao mesmo tempo em que a dinâmica histórico-social que incide sobre a escola deve ser considerada, tornando-o um instrumento orientador vivo.

Ao consultarmos o Projeto Político-Pedagógico que foi elaborado em 2005, nos foi comunicado que o mesmo se encontrava em fase de reformulação, entretanto, mesmo reconhecendo a importância e a necessidade de sua atualização, até o final da nossa pesquisa, ainda não tinha se concretizado.

Em 2011, houve somente um encontro organizado com a equipe pedagógica e realizada pela coordenação (coordenadora 2) para apresentar os aspectos descritos no PPP da escola, que já não mais correspondiam com a realidade escolar vigente. Os presentes nesse encontro – professores, gestores e coordenação – reconheceram a necessidade de rever o PPP para, posteriormente, proporem as devidas alterações no referido documento.

No entanto, não houve um movimento para priorizá-lo, deixando-o ao acaso sem data prevista para ser realizada a mencionada reformulação. Quando questionamos a respeito do longo tempo para que houvesse a reformulação do PPP, nos foram apresentadas algumas considerações: mudança de gestores, de coordenadores, greves dos professores, dentre outros motivos.

Entendemos que esses motivos dificultaram o processo de revisão e transformação do documento oficial da instituição escolar, mas não justificam essa ausência de prioridade, uma vez que consideramos o Projeto Político-Pedagógico o registro da essência do legado que a escola pode deixar representado e que, de 2005 até 2011, ficou deficitário. Sendo assim, os gestores, coordenadores, enfim, os agentes dessa escola deixaram de realizar uma grande meta: a de registrar uma parte da história educacional da escola e de atualizar seus propósitos, inclusive em relação à inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Ainda a esse respeito, assinalamos a omissão da Secretaria Estadual de Educação no que se refere ao assessoramento à atualização do Projeto Político-Pedagógico das Escolas. Concebemos que subsidiar as escolas na elaboração ou reformulação do PPP é uma ação bem relevante na busca de uma educação de qualidade, de tal forma que os profissionais que atuam nos

órgãos centrais de Educação poderiam se envolver mais efetivamente. Isso seria uma postura mais adequada para que o Projeto Pedagógico da escola não chegasse a “caducar” e a desconsiderar a realidade educacional de cada instituição escolar.

Acreditamos que conduzir o processo de elaboração do Projeto Político-Pedagógico é algo relevante que carece de ações colaborativas de todos os educadores da escola, principalmente da atuação do coordenador pedagógico, que precisa assumir um compromisso perante a comunidade escolar. Esse documento precisa, entre outras coisas, retratar e orientar as práticas pedagógicas exercidas no âmbito escolar. A esse respeito, concordamos que:

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. (VEIGA, 2002, p. 12 e 13).

Portanto, o posicionamento do coordenador diante dessa atribuição nos parece muito importante, para que de fato se efetive o processo de elaboração e execução de um PPP revestido de significado para os agentes que dele fizeram parte, mas, sobretudo, por fazer reviver e se reconhecerem as histórias das práticas desenvolvidas no âmbito escolar.

No que se refere à proposta de inclusão, percebemos completa ausência no Projeto Político-Pedagógico, uma vez que ele não menciona o assunto e nem tampouco faz referência ao atendimento da Sala de Recursos Multifuncionais.

Compreendemos que esse projeto é a ferramenta norteadora da ação educativa e que, portanto, a reestruturação do PPP teria que ser considerada como prioridade dentro das ações implementadas pelos gestores e

coordenadores junto aos educadores, alunos, funcionários e pais, levando em consideração o papel da escola na escolarização de todos os alunos, bem como daqueles com Necessidades Educacionais Especiais.

Nesse caso, pensar no processo de inclusão assumido pela escola, sobretudo considerando a perspectiva do trabalho colaborativo, implica na explicitude de um compromisso formal assumido pela escola e inserido no Projeto Político-Pedagógico sobre o atendimento educacional dos alunos com NEE, bem como dos demais estudantes.

Segundo Veiga (2002), a construção do Projeto Político-Pedagógico passa pela capacidade da escola delinear sua própria identidade e indicar a necessária organização do trabalho pedagógico, que inclui todos os agentes educativos, considerando a história escolar, sendo construída na dinâmica do seu cotidiano, e as expectativas sociais a serem alcançadas.

Dessa forma, construir uma escola inclusiva demanda tempo, esforço coletivo e implementação de um projeto comum a todos da comunidade escolar, materializado no Projeto Político-Pedagógico, cujo processo de (re)construção importa na invenção de formas de atuação coletiva, haja visto que tal projeto deve ser debatido e construído coletivamente, de tal forma que a sua reestruturação não se resuma à formulação de um texto, mas na capacidade aglutinadora da comunidade escolar em torno de um projeto escolar de futuro, que se materializaria em seu cotidiano, de tal modo que a consideração das emergências desse cotidiano não seja o principal foco da escola e, por conseguinte, do papel do coordenador pedagógico.

Compreendemos que o coordenador pedagógico é um agente que pode articular esse projeto com os demais educadores da escola, no intuito de contribuir com o processo de sua efetivação, considerando, inclusive, as vozes dos alunos e as negociações de convivência coletiva como responsabilidade de cada um e de todos. A esse respeito, comungamos com as ideias de Orsolon, ao afirmar que:

Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador. (ORSOLON apud ALMEIDA, 2009, p. 19.).

Portanto, evidencia-se a figura do coordenador como aquele que pode mediar, orientar esse processo de (re)construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, como uma das principais diretrizes de sua atuação. Embora tenha que responder às demandas inesperadas do cotidiano, isso não pode ocupar toda a sua agenda de trabalho; ao contrário, é preciso considerar as ações mais estruturantes para o funcionamento da escola, transformando-as, também, em regularidades do cotidiano, de tal modo que as estratégias da (re)construção do Projeto Político-Pedagógico possam mobilizar desejos, intenções e compromissos de se repensar as ações escolares em favor das garantias legais e curriculares que assegurem uma escola que atenda a todos os alunos, inclusive aqueles com Necessidades Educacionais Especiais.

### **3.3 A formação continuada dos professores no contexto escolar**

Ao observar o cotidiano escolar, percebemos um ritmo de eventualidades intensas que proporcionavam ações imediatas, no sentido da resolução de cada situação. E isso tomava grande parte do tempo de atuação das coordenadoras pedagógicas, distanciando-as de uma atuação articuladora junto ao professor, inclusive em relação à formação continuada.

A literatura a respeito das atribuições do coordenador pedagógico aponta como um de seus principais atributos a formação continuada dos professores, no intuito de subsidiar as práticas pedagógicas desenvolvidas para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, Placco (2006, p. 57) enfatiza: “Tenho dito – e quero reafirmá-lo – que a função fundamental do coordenador pedagógico é cuidar da formação do desenvolvimento profissional dos professores”.

Entretanto, durante a pesquisa, essa prática foi percebida somente no período da semana pedagógica, que ocorreu em dois momentos: um em fevereiro e outro em julho de 2011. Foi quando as coordenadoras se reuniram com os professores para discutir a respeito das dificuldades de aprendizagens dos alunos, repetência, projeto político-pedagógico, eventos da escola, planejamento de aulas de campo e calendário escolar.

Compreendemos a formação continuada, também, como uma ação permanente de acompanhamento sistemático, em que o coordenador mantém junto aos professores uma relação dialógica, baseada na confiança e parceria, no intuito da melhoria do processo de ensino. Assim, a apresentação e a discussão dos planejamentos das aulas, a reflexão sobre os desafios metodológicos do ensino-aprendizagem, o debate sobre a indisciplina dos alunos, a avaliação do desempenho e das singularidades dos alunos, inclusive daqueles com Necessidades Educacionais Especiais, convertem-se em conteúdos de um processo formativo mediado pela coordenação pedagógica.

Apropriamo-nos das declarações de Geglio (2007, p. 115):

[...] O que tenho a acrescentar é que a formação continuada do professor, [...] pode e deve ocorrer no seu próprio espaço de trabalho, isto é, na escola, com o acompanhamento e a mobilização do coordenador pedagógico.

Portanto, não vimos esse movimento durante as nossas observações. Presenciamos algumas conversas informais, no horário do intervalo, com desabafos de alguns professores acerca das dificuldades ao ensinar alguns alunos, dentre os quais um aluno com deficiência intelectual, alegando não saber avaliá-lo. Nesse instante, presenciei a coordenadora explicar que esse aluno tinha direito, por lei, às atividades adaptadas para realizar em sala de aula, porém a professora alegou não ter tempo para elaborá-las, então a coordenadora se propôs a ajudar. Em outro momento, observamos a professora informando da ajuda que o aluno com deficiência intelectual recebe dos demais alunos em sala de aula, no sentido de fazê-lo participar da aula.



Embora tais momentos tenham representado um processo de mediação, os mesmos não tiveram desdobramento. Ficou restrito aos estreitos limites do intervalo.

Diante das observações que realizamos, percebemos uma rotina intensa de atribuições extras que envolvem a coordenação pedagógica no dia a dia da escola, cuja recorrência contempla todo o seu fazer pedagógico, negligenciando, assim, aspectos essenciais da sua função: o acompanhamento sistematizado das práticas pedagógicas do professor e a formação continuada em serviço. E isso gera marcas de insatisfação profissional, como já foi reconhecido em depoimentos das próprias coordenadoras.

No que se refere à ênfase no acompanhamento do trabalho docente, Placco (2006, p.57) afirma:

Ao auxiliar os professores a estabelecer os vínculos entre sua prática social e a prática docente, a coordenadora pedagógica estará possibilitando a inserção da escola na realidade social mais ampla, amparada sobre os fundamentos teóricos, resgatando continuamente o caráter alienante do cotidiano e propondo-o como referência imprescindível para a construção da consciência crítica.

Percebemos que a rotina de trabalho não contemplava uma ação para o essencial do fazer pedagógico do coordenador, como recomendam os documentos oficiais e a literatura sobre a sua atuação no âmbito escolar, ou seja, um trabalho que considere a formação continuada do professor e, conseqüentemente, a melhoria do ensino e da aprendizagem do aluno. Entretanto, percebemos uma ação conjunta e articulada entre a coordenação dos três turnos, na tentativa de resolver o problema do ônibus que transporta os alunos para a escola. Essa situação denota a possibilidade de construção de um trabalho conjunto, articulado com as necessidades oriundas dos educandos e educadores, o qual deveria ser mais recorrente.

Por conseguinte, as observações e os depoimentos das coordenadoras apontam para a primazia das atividades do cotidiano escolar como

conformadoras de suas atribuições, sobretudo, os percalços, os acasos e as emergências do dia a dia da escola, conforme declara a coordenadora 1:

A função do coordenador... O que acontece na realidade e o que deveria acontecer. Eu me questiono muito sobre a minha função porque o essencial é o planejamento didático do professor e a execução dos projetos.

Com base nesse depoimento, percebemos a preocupação com o seu fazer, com a sua prática pedagógica, o seu posicionamento crítico diante da autoavaliação que faz. Percebemos as dificuldades que sente ao desempenhar seu trabalho na escola, face ao cotidiano escolar, o qual influencia a percepção de sua atuação pedagógica. Segundo Santos e Paulino:

A função do coordenador pedagógico traz em si a ilusão de que o CP, por si só, seria um elemento deflagrador de grandes modificações na escola. No entanto, seu campo de atuação está diretamente ligado ao contexto das políticas públicas para a educação, às características de organização e de estruturação do sistema educacional e à rede de relações escolares. (2008, p. 100).

A partir desse raciocínio, temos percebido das autoridades governamentais o descaso com as prioridades da educação, desde a relevância de ordem estrutural do espaço físico, como a organização do ambiente, até a aquisição de materiais básicos; bem como a de recursos humanos, uma vez que a escola não dispõe de funcionários suficientes para responder às suas necessidades. Isso fica evidenciado quando o coordenador tenta responder a todas as demandas surgidas no dia a dia escolar, desde a falta do porteiro, a indisciplina do aluno e a elaboração e execução de projetos pedagógicos; quando, por sua vez, a escola poderia ter outros profissionais para assegurar o seu funcionamento.

Isso é fundamental para se pensar a efetivação dos princípios da educação inclusiva, a qual pressupõe a reestruturação do sistema escolar,

considerando, entre outras coisas, a reorganização curricular dos tempos e espaços do processo ensino-aprendizagem, inclusive das condições de formação continuada dos professores. Nesse sentido, é preciso redimensionar as condições de trabalho no contexto escolar para que, associadas à mobilização dos educadores, possam concorrer para a execução dessa formação. Caso contrário, persistirão contextos de desencontros e de intenções, conforme se verifica no depoimento da coordenadora 2:

O professor vai dizer que a coordenação não senta com ele, mas a que horas vamos fazer isso? Parar, estudar, planejar com os professores? É mesmo um quebra-cabeça, vamos ter que articular com as demais aulas porque também os alunos não podem perder os 200 dias letivos. Eu acredito, como Paulo Freire, na esperança.

Percebemos que o discurso da coordenadora 3 é bem semelhante ao da coordenadora 2:

É necessário acontecer, abrir um espaço dentro do cronograma para debater, se encontrar, de estudo, de botar os pontos nos “is”, dentro dos 200 dias letivos... Teríamos assim, no final da unidade, não fazer o programa, mas viver o programa, viver a semana... E o que o grupo ou o coordenador poderia contribuir para que pudesse acontecer de maneira melhor, né? (coordenadora 3).

Com base nesse depoimento, percebemos o reconhecimento de que o coordenador poderia contribuir com o trabalho do professor. Que o coordenador teria algo a acrescentar, construir com o grupo uma prática pautada no debate, no diálogo, no intuito de por os “pontos nos is”, como diz a coordenadora 3, no sentido de reorganizar as questões apresentadas pela escola, acompanhar o trabalho desenvolvido pelos professores, o planejamento pedagógico, os estudos e as aprendizagens dos alunos. Enfatizamos essas ideias com os estudos de Oliveira (2009, p. 35), quando afirma:

Nesse sentido, entendemos que a ação do coordenador pedagógico tem como objetivo oferecer apoio ao professor; organizando e subsidiando suas reflexões e opções acerca da prática pedagógica e das dificuldades encontradas no dia a dia de seu trabalho.

Constatamos que essas intenções estão embasadas na construção de um trabalho colaborativo, com bastante abertura para a construção do diálogo reflexivo (ALARCÃO 2004), entretanto, não percebemos nas coordenadoras pesquisadas um posicionamento atuante e decisivo para que, de fato, essa função fosse o potencial e o diferencial do seu trabalho, como reafirma a própria coordenadora 3:

O maior desafio! Um sonho sistematizar encontros mais próximos com os professores, sem precisar dispensar o aluno, esse é o maior desafio, usar o horário de informática, biblioteca, vídeo. A gente precisa fazer alguma coisa para esses encontros estarem acontecendo.

De modo geral, as coordenadoras demonstraram a preocupação com a realidade posta e a intenção de mudar essa realidade. A coordenadora 3 chega a sugerir uma alternativa, que seria a utilização dos horários das aulas de informática, biblioteca e vídeo para a atuação junto aos professores que não estivessem em sala de aula com os alunos. Essa seria uma alternativa encontrada pela escola que, mesmo não sendo a ideal, pelo menos superaria a utilização recorrente do intervalo como espaço privilegiado de trocas entre os professores. No entanto, até o término de nossa pesquisa, tal iniciativa não havia sido implementada por falta de profissionais que assumissem a biblioteca e as salas de vídeo e de informática.

Durante o período em que estivemos na escola, percebemos uma escola aberta às novas exigências educacionais, tanto por parte do corpo docente, como pelos gestores. Entretanto, a ausência de condições de trabalho conduziu a uma precarização das atividades pedagógicas, que condicionou o envolvimento preponderante da coordenação pedagógica com as questões emergenciais e de ordem técnico-burocrática.

As carências de profissionais e de condições estruturais (física, material, transporte, etc.) restringem o funcionamento da escola e a atuação da coordenação pedagógica. Tais restrições são percebidas pelos coordenadores pedagógicos como condicionantes de sua atuação no contexto escolar, sobretudo em relação às emergências do cotidiano. No entanto, a despeito de ter que atender às emergências, não verificamos nenhum esforço político-pedagógico voltado para as principais atribuições da coordenação pedagógica, sobretudo o acompanhamento e a formação continuada dos professores.

O coordenador pedagógico, sendo um profissional que orienta o professor a conduzir o processo de ensinar/aprender, se torna um dos agentes de mudança na escola. A coordenação pedagógica é uma atividade que tem como função o acompanhamento e a mediação da atividade do professor, que busca resultado na aprendizagem do aluno com base no projeto político-pedagógico da escola e sua proposta curricular. (BEZERRA, 2009, p. 90 – 91).

Acrescentamos que o coordenador precisa assumir um posicionamento alicerçado em uma prática de escuta, acolhimento e diálogo reflexivo, com o compromisso de assumir um projeto educativo construído pela coletividade, com base num planejamento fundamentado pela troca de experiências e saberes que, a despeito dos carecimentos e restrições a que estão submetidas à escola, não podem ser deixados em segundo plano.

Se, de modo geral, a questão do acompanhamento e da formação continuada não foi priorizada pela atuação das coordenadoras pedagógicas da escola estudada, o enfoque docente e formativo em torno da inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais também não foi priorizado.

Durante o período em que estivemos na escola, não presenciamos nenhum momento de estudo relacionado à temática da educação inclusiva, nem tampouco de análise do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Fomos informados em depoimento pela coordenação e foi confirmado pelas professoras da Sala de Recursos Multifuncionais que esse assunto foi tema da feira de ciências, momento em

que pais, alunos e professores tiveram a oportunidade de assistir ao filme “Meu nome é Rádio” e prestigiar trabalhos realizados pelos alunos e expostos nos murais da escola, inclusive com cartazes elaborados pelos alunos com NEE.

Fora esse evento citado, não se verificou nenhuma ação por parte da coordenação pedagógica, no contexto do cotidiano escolar, no sentido de acompanhar e assessorar as atividades docentes face ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos de modo geral e, em particular, dos alunos com NEE. Conforme abordaremos no capítulo seguinte, sua atuação se resumia aos procedimentos burocráticos desses alunos na Sala de Recursos Multifuncionais.

Dessa maneira, priorizar a formação continuada em serviço, embora não possa resolver todos os problemas relacionados à própria formação docente, ao papel da escola e aos desafios referentes à inclusão escolar, é umas principais atribuições da coordenação pedagógica, diante das expectativas e dos desafios da escola na contemporaneidade. A esse respeito, Oliveira (2009) chama a atenção para a necessidade da formação profissional em serviço dos educadores que atuam na escola com perspectiva inclusiva, como um dos fatores essenciais para a efetivação dessa formação.

Em virtude da diversidade dos alunos, incluindo aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais, os educadores são chamados a rever suas práticas educativas para ensinar um coletivo de sujeitos cujas características se apresentam mais heterogêneas que antes. (OLIVEIRA, 2009, p. 37).

Reconhecemos, assim, que os educadores têm se esforçado para buscar alternativas pedagógicas para responder à demanda do alunado que tem surgido na instituição escolar; entretanto a pouca sistematização pedagógica, a falta de organização do espaço físico e as precárias condições de trabalho são fatores que interferem na formação profissional e no atendimento adequado às aprendizagens dos alunos. Geglio (2007, p. 118) afirma que

Não se trata de uma rejeição, mas de um sentimento de incapacidade, de não saber fazer nas circunstâncias em que não existem instalações adequadas, infraestrutura e capacitação suficiente para dirimir as dúvidas e orientar os procedimentos de ação pedagógica. Eles não discordam efetivamente da inclusão de alunos PNE nas escolas, mas não têm certeza de como podem contribuir, como orientar os professores, a quem recorrer em certas situações. Sentem-se sozinhos, sem alguém para partilhar suas dúvidas. São cobrados pela direção, procurados pelos professores e sentem-se em débito com a sociedade.

Esse autor enfatiza ainda que a qualidade da educação na escola pública não se restringe somente aos educadores, mas, primordialmente, está condicionada às políticas públicas que devem considerar não somente os que estão incluídos, mas também aqueles alunos que ainda precisam ser incluídos, efetivamente, na escola.

Embora esse aspecto dos limites da atuação profissional no contexto escolar seja dependente de outras instâncias gestoras e das linhas de concepção e de execução das políticas públicas, ainda é possível considerar as possibilidades transformadoras do papel da coordenação pedagógica no desenvolvimento de um processo de inclusão escolar que considere a escolarização de todos os alunos, a partir de persecução de um trabalho escolar orientado pela ação colaborativa. Vamos retomar essa questão no capítulo seguinte.

#### **4. A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E O PROJETO COLETIVO DE INCLUSÃO ESCOLAR**

Compreendemos que a função do coordenador pedagógico encontra-se ancorada nas interações dialógicas entre os sujeitos, isto significa ser um agente facilitador das relações no contexto do cotidiano escolar, no intuito de que suas ações estejam voltadas para cenários colaborativos que propiciem práticas pedagógicas que concorram para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. Essa perspectiva dos encontros sistemáticos como momentos de exercícios de ações coletivas e de processos de formação continuada, é uma das condições de reestruturação escolar, bem como da construção paulatina de projeto político-pedagógico que considere a escolarização efetiva de todos os alunos.

Nesse estudo, considerando a realidade da escola pesquisada, no entanto, tais interações e encontros, como parte das atribuições da coordenação pedagógica, inclusive em relação à inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, não foram priorizados. Mesmo que os coordenadores e professores tenham reconhecido a necessidade de um acompanhamento pedagógico sistemático ao professor no processo de ensino, verificamos que a preponderância de rotinas emergenciais e burocráticas, face ao carecimento estrutural da escola, concorreu para a secundarização de tais interações como fundamental para o desenvolvimento e efetivação de um projeto de escola inclusiva.

##### **4.1 A inclusão escolar: um processo ainda a ser efetivado**

Do ponto de vista da rotina escolar, tivemos a oportunidade de observar o trabalho da coordenadora 2, no se refere ao atendimento aos pais dos alunos, ocasião em que toma conhecimento da rotina praticada pelo educando e os atendimentos assistidos fora da escola. Neste momento, a coordenadora



também faz orientações e encaminhamentos para a Sala de Recursos Multifuncionais, para que o aluno seja atendido no contra turno.

Segundo nos informou essa coordenadora, no final do ano letivo, é elaborado um relatório individual com base no que os professores relatam sobre as atividades realizadas em sala de aula no cotidiano. Esse relatório menciona o aparato legal, que respalda a condição do aluno com necessidades educacionais específicas, para justificar a turma que cursa, uma vez que, muitas vezes, a sua aprendizagem não corresponde ao nível de escolaridade cursada.

Afora isso, não observamos nenhuma iniciativa de interlocução sistemática com os professores da sala de ensino regular, nem tampouco em relação aos professores da Sala de Recursos Multifuncionais, no que se refere à inclusão escolar. Além disso, não verificamos nenhuma atividade planejada que concorresse para uma ação articulada e coletiva em torno desse processo que fosse além do encaminhamento dos alunos à SRM.

Ao tratarmos sobre a percepção do processo de inclusão na escola, mais especificamente do aluno que apresenta Necessidades Educacionais Especiais, ouvimos algumas informações que retratam a posição das coordenadoras a respeito do assunto, reiterando as fragilidades de sua efetivação:

Acho normal, primeiro tivemos a lei de não poder excluir... Vejo que tem sido mais favorável hoje devido à sala multifuncional, porque o professor sozinho não tem dado conta, a tendência é ele ficar com aquele aluno que tá aprendendo e deixar de lado aquele que não consegue porque não dá conta de ficar na sala com trinta alunos. (coordenador 1).

Esse depoimento confirma o que proclama a nossa Constituição, que declara a obrigatoriedade do ensino inclusivo nas escolas de ensino comum. No Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, artigo 205, a Constituição prescreve em seu art. 208 que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “[...] atendimento educacional

especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (MANTOAN, 2003, p. 23).

Além disso, esse depoimento expressa o reconhecimento da inclusão pela obrigatoriedade da lei. Para muitos educadores, a inclusão escolar tem sido uma imposição legal, que ocorreu de maneira arbitrária, uma vez que alegam que a escola não está preparada para atender a esses educandos, pois não têm profissionais capacitados para ensinar ao aluno com deficiência, como também faltam recursos materiais e técnicos para atendê-los em suas aprendizagens.

Infelizmente, a inclusão ainda é, para alguns, somente uma questão de lei, e não uma necessidade de valorização da vida e de observância dos direitos humanos. Na verdade, todos os direitos e deveres sociais estão (ou devem ser) amparados legalmente. As relações educacionais não fogem a essa regra coletiva. Assim, a escola é convocada legalmente para construir condições efetivas de inclusão escolar. O desafio é mudar a percepção face ao caráter legal, no sentido de superar os preconceitos, as barreiras atitudinais que, frequentemente, encaram os alunos “diferentes” como um problema, como um entrave ao trabalho escolar e à educação dos alunos ditos “normais”.

Assim, a escola e os educadores não apenas precisam entender que os alunos são cidadãos que precisam ter assegurados seu direito à educação, respeitando, inclusive, suas necessidades, seus itinerários e suas singularidades, mas que é preciso mudar as estruturas e concepções em relação ao trabalho docente e em relação ao papel da escola.

Dessa maneira, temos sim o reconhecimento do acesso à escola, mas a inclusão do aluno ao processo de ensino-aprendizagem, fazendo parte desse processo, conjuntamente, com os demais alunos da turma a que frequenta, parece ser ainda um desafio e uma prática a ser conquistada nessa escola. Aguiar (2010) enfatiza a necessidade da atuação do coordenador pedagógico acerca da inclusão na condução junto ao professor, inclusive na abordagem das barreiras atitudinais:

Neste momento poderíamos considerar ser também tarefa do coordenador pedagógico refletir junto com o professor sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência, considerando não apenas as questões legais, mas também as representações que o grupo tem acerca da deficiência e da permanência desses alunos no espaço escolar. (AGUIAR, 2010, p. 149).

Ao recuperarmos o enunciado da coordenadora 1, assinalado mais acima, verificaremos que a mesma tem clareza de que a permanência escolar dos alunos com NEE ainda não configura um processo efetivo de inclusão escolar, ao explicitar que “ a tendência é ele (o professor) ficar com aquele aluno que tá aprendendo e deixar de lado aquele que não consegue porque não dá conta de ficar na sala com trinta alunos”. Isso é reiterado pela coordenadora 3:

Não vejo inclusão na sala de aula, vejo assim, em 2009 a inovação da Sala Multifuncional. Estamos encaminhando os alunos, mas infelizmente o aluno hiperativo que encaminhei para a Sala Multifuncional da tarde, mas não houve interesse da família. (coordenadora 3).

Ao mesmo tempo, a coordenadora 3 assume que não há um trabalho pedagógico inclusivo em sala de aula do ensino comum, entretanto, reconhece que a aquisição da Sala de Recursos Multifuncionais é uma inovação nessa escola para os alunos com NEE, e reforça que as atribuições da coordenação pedagógica restringe-se ao encaminhamento desses alunos para a Sala de Recursos Multifuncionais.

Percebemos que a visão de inclusão escolar encontra-se diretamente associada ao trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais, e assim, a inclusão do aluno com NEE passa a ser relacionada ao atendimento especializado. Infelizmente, o processo de inclusão está restrito ao atendimento individualizado, demonstrando assim, uma falta de clareza ou incapacidade de implementar os princípios que rege a inclusão, ao mesmo

tempo em que confunde o propósito da Sala de Recursos Multifuncionais na perspectiva de educação escolar inclusiva.

Trata-se de um serviço oferecido aos alunos com necessidades educativas especiais das escolas regulares de ensino comum. De acordo com a Resolução 02/2001 do CNE, as Salas de Recursos constituem um serviço de apoio pedagógico especializado, no qual “o professor especializado em educação especial realiza a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos”. Essa descrição expressa uma tendência de valorização do espaço específico, dos recursos materiais e das alternativas didáticas em termos de procedimentos. (BAPTISTA, 2006, p. 4)

A dificuldade do coordenador de articular o trabalho junto à equipe docente foi notória. Diante disto, consideramos relevante esse dado na análise da nossa pesquisa. Essa realidade contradiz com as recomendações que se faz ao serviço oferecido, bem como as atribuições dos profissionais envolvidos, principalmente no que concerne ao profissional da Sala de Recursos Multifuncionais. A esse respeito, Alves (2006, p.18) salienta que:

[...] o professor da Sala de Recursos Multifuncionais deverá participar das reuniões pedagógicas, do planejamento, dos conselhos de classe, da elaboração do projeto pedagógico, desenvolvendo ação conjunta com os professores das classes comuns e demais profissionais da escola para a promoção da inclusão escolar. (ALVES, 2006, p.18).

Ao consultarmos os referenciais que regem a Sala de Recursos Multifuncionais da escola pesquisada (2010), vimos que esse serviço tem por objetivos:

1. Favorecer avanços significativos no processo de aprendizagem de alunos com Necessidades Educacionais Especiais;
2. Promover acompanhamentos, junto ao professor titular da aprendizagem dos alunos acima mencionados;

3. Assumir a responsabilidade de socializar o conhecimento sobre as deficiências com os demais professores;
4. Promover a interação do aluno com necessidade especial no espaço escolar;
5. Proporcionar contatos sistemáticos com os pais/família do aluno com necessidade especial;
6. Elaborar recursos didáticos.

Portanto, cabe aos profissionais que desenvolvem esse trabalho compartilharem ações conjuntas com o coordenador e o corpo docente da escola, para viabilizar a inclusão desse aluno. Partindo dessa premissa, Baptista e Tezzari (2006, p.8) esclarecem que:

Para isso, os professores da SIR (Sala de Integração e Recursos) têm em sua carga horária, tempo específico para ir até as escolas dos alunos e reunirem-se com seus professores. Nesses momentos busca-se valorizar o que vem sendo feito e colaborar para o surgimento de novas propostas. Além disso, procura-se ampliar essa reflexão e construir ações pedagógicas inovadoras para todo o grupo de alunos.

Nessa perspectiva, o trabalho da SRM consiste também na manutenção de trocas de saberes entre os educadores – professor especializado, coordenadores e professores que fazem parte da vida escolar do aluno, no intuito de uma construção de estratégias educativas para a interlocução entre ensino comum e especial.

Diante dos resultados da nossa pesquisa, a respeito da atuação dos professores da SRM, percebemos ausência dessa articulação entre professores do ensino comum, coordenadores pedagógicos e os profissionais do atendimento especializado (SRM), cujas dificuldades são atribuídas ao fato do aluno receber atendimento no contra turno, e os profissionais terem outros vínculos empregatícios, impossibilitando, portanto, que os educadores tenham esses encontros de maneira sistematizada.

Contudo, constatamos uma comunicação por meios de recados entre as professoras do atendimento especializado com as coordenadoras, informando sobre o atendimento do aluno, quanto a sua frequência, ausência, dificuldade e aprendizagens demonstradas por este.

Diante das observações durante a nossa pesquisa, foi confirmada a participação das professoras da Sala de Recursos Multifuncionais nas atividades promovidas pela escola, desde a semana pedagógica, reuniões para organizações dos eventos escolares e outras atividades desenvolvidas. No entanto, essas professoras apresentaram suas atribuições desvinculadas das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores do ensino comum.

Vejamos o que disse a professora da SRM com relação do trabalho desenvolvido com as demais professoras do ensino comum, e a articulação com o trabalho desenvolvido com as coordenadoras:

Na verdade não temos esse trabalho. Não podemos inventar. Na hora da matrícula, a mãe informa as dificuldades do aluno. Acho que a coordenação poderia entrar em contato com a outra coordenação e junto conosco ver as necessidades desses alunos. A gente faz essa parceria por meio da professora da SRM, uma deixa recadinhos para outra em um caderno de recados. A articulação acontece com a professora da SRM não é com as coordenadoras. (Prof SRM 1).

Agora, pontuaremos o que relatou a Prof. da SRM 2:

Como o professor do nosso aluno tá no contra turno, geralmente não existe essa relação, o que existe é um contato direto com o professor do mesmo turno. Ainda não existiu a necessidade extrema de ter que vir no outro turno para falar com o professor do aluno. E é assim que se dá o trabalho, o encontro com o professor não há. A única função delas (coordenadoras), com a gente é de encaminhamento do aluno se este está frequentando as aulas na Sala de Recurso. (Prof. SRM 2).

Os relatos das professoras da SRM confirmam a inexistência de um trabalho coletivo que envolva o professor da sala de aula comum com as coordenadoras, no sentido de construção de um trabalho pedagógico planejado e articulado, que considere o diálogo entre o processo da sala de aula e o atendimento especializado, em favor da aprendizagem dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Defendemos o posicionamento que o planejamento da SRM pertença a um projeto bem maior, que ultrapasse ao espaço dessa sala, mas que pertença ao trabalho coletivo da escola, onde outros profissionais e alunos também possam fazer parte dele, e que a sua marca diferencial esteja alicerçada na participação e nas trocas de experiências, as quais possam ser reconhecidas como inerentes ao processo de aprendizagem, inclusive, dos educadores no que se refere ao desenvolvimento da escola inclusiva.

Dessa forma, embora tenhamos constatado um esforço das professoras da SRM no sentido de observar os princípios básicos da inclusão escolar dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, no que se refere ao envolvimento com as atividades escolares, a mediação articuladora do atendimento especializado com as demais atividades da escola cabe às coordenadoras pedagógicas. Isso está claro no posicionamento da Professora 1 da SRM:

Esse trabalho eu acho que era para ser mais envolvente, assim, a coordenação ela tem um trabalho muito bom é muito mais próximo ao professor do ensino regular, mais diante da sala multifuncional é agente tem, mais é direcionado a SUESP, assim a questão do planejar, essa articulação de saber o que você está planejando, não tem está faltando. Uma vez eu sugeri que eu pudesse apresentar a sala para o turno da tarde, nunca surgiu a oportunidade, então eu deixei de ficar cobrando. Para que eles pudessem ver como agente poderia fazer essa parceria com a coordenação, acho que essa parceria precisa melhorar. (Prof. SRM 1).

Com base em contextos semelhantes, alguns estudiosos no assunto apontam caminhos em direção a algumas ações pedagógicas que respondam

a essa demanda, os quais assinalam a articulação das práticas pedagógicas como um dos fundamentos principais que devem nortear as atividades escolares, tendo na coordenação pedagógica a responsabilidade de provocar e estimular tal articulação entre aqueles que atuam no espaço escolar. Nesse sentido, Furlanetto (2000, p. 95) argumenta:

Acredito que o trabalho do coordenador deva ser basicamente exercido na vivência e na dimensão do encontro, do diálogo inserido no dinamismo de alteridade, e é a partir dessa prática que ele vai se construindo e reconstruindo quotidianamente. Muitos são os encontros que ocorrem na escola, sendo que o mais importante é o do aluno com o conhecimento. No entanto, para que ele aconteça, é imperativo que existam outros encontros. Entre eles, o encontro do coordenador com o professor.

A autora nos diz algo bem significativo a respeito do caminho que sinaliza, pois há um percurso de interlocução a ser construído e mantido entre a coordenação e os professores, para que estes possam ajudar o aluno a ter acesso ao conhecimento sistematizado historicamente. Nessa mesma perspectiva, Martins (2010) informa que esse encontro inserido no cotidiano escolar pode ser uma das oportunidades pedagógicas de aprendizagem mútua, no sentido de investigar os ritmos, as necessidades e as peculiaridades dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais:

É relevante destacar que, no que diz respeito ao aluno com deficiência, muitas vezes o coordenador e o professor podem encontrar, juntos, respostas sobre como ensiná-lo, observando-o, ouvindo-o, e à sua família, procurando entender quais as estratégias que deverão ser utilizadas para melhor atendê-lo, frente às necessidades específicas apresentadas. (MARTINS, 2010, p. 256).

Se a perspectiva do encontro como marca do trabalho escolar integra as atribuições da coordenação pedagógica, a nossa constatação da ausência de



um trabalho coeso, articulado com os segmentos que fazem parte da escola, desde a interlocução com professores do ensino comum, como também, do acompanhamento ao trabalho da SRM, é reforçado por outra coordenadora que, ao mesmo tempo, reitera suas atribuições correspondentes ao encaminhamento do aluno com NEE e confirma o isolamento do professor da sala de aula:

Quando o aluno chega à escola, a mãe já comunica que seu filho tem deficiência, aí já encaminhamos para a sala multifuncional.

Tem algum encaminhamento ao professor da sala comum? (Perguntou a Pesquisadora).

Não. Apenas o de comunicar a respeito desse aluno, para que ele saiba quem é. Tem alguns professores que têm habilidade em lidar com esses alunos, têm outros que ficam totalmente, cegos, ficam perdidos, pedindo socorro. (coordenadora 4).

Nesse sentido ouvimos dois professores que relataram as suas experiências da seguinte maneira:

Não recebemos nenhum tipo de orientação aqui na escola, somente da itinerante da SUESP, mesmo assim é pouco, temos muitas dúvidas de como vamos trabalhar com esses alunos, são muitas dificuldades. (Professora do 6º ano Língua Portuguesa).

Não recebemos orientação pedagógica aqui na escola, somente da itinerante da SUESP. A coordenadora nos informa que o aluno tem atendimento na sala multifuncional. (Prof de Geografia).

Percebemos o contexto de isolamento mencionado pelas professoras do ensino comum bem revelador, diante da ausência de um trabalho pedagógico de acompanhamento e orientação pedagógica ao professor, os quais se reduzem às poucas orientações recebidas por meio do serviço itinerante da SUESP.

Durante as nossas visitas à escola, tivemos a oportunidade de encontrar com a itinerante da SUESP e participar do momento da reunião conjuntamente

com a coordenadora 2, momento este em que foi encaminhado as orientações básicas a respeito da elaboração do relatório do aluno com deficiência intelectual, bem como a solicitação para que convocasse a família para uma reunião, para tratar da promoção do aluno para cursar turma de jovens e adultos no turno noturno da mesma escola, devido a sua idade estar mais avançada que a dos demais colegas de classe, como também por considerar as aprendizagens apresentada referente a sua alfabetização.

Desse modo, o papel do professor itinerante, como atendimento educacional especializado, não substitui as responsabilidades da coordenação pedagógica, pelo contrário, juntamente com os professores da SRM, poderiam contribuir com estratégias pedagógicas que concorressem para a problematização da aprendizagem dos alunos e para a formação continuada em serviço, sob a mediação do coordenador.

Então, sendo assim, percebemos que o professor permanece preocupado e solitário diante de uma demanda que ele não pode sozinho dar conta, que é ensinar todos os alunos, inclusive o aluno com Necessidades Educacionais Especiais.

Mais uma vez nos inquietamos diante dessa realidade. De um lado, temos o aluno que tem direito a aprender conjuntamente com os demais alunos, do outro, temos o professor com dificuldades para atender as necessidades de aprendizagens do aluno e, por fim, temos ainda na escola, o coordenador pedagógico envolvido, sobrecarregado com a demanda do cotidiano escolar, o qual não consegue articular sua atuação pedagógica para que possa chegar tanto no docente, como no aluno, cuja aprendizagem é uma meta a ser alcançada por todos os envolvidos no ato de educar.

Temos clareza que a escola está subordinada hierarquicamente às leis governamentais e aos sistemas municipal, estadual e federal de gestão educacional, e que, portanto, o seu funcionamento tem restrições organizacionais que condicionam sua gestão. Isso fica evidente na falta do

transporte escolar, na carência de servidores para o funcionamento adequado de cada setor educacional oferecido pela escola, bem como na estruturação dos tempos e espaços físicos da escola, os quais, conforme relatam as coordenadoras, impedem o desenvolvimento de reuniões e encontros pedagógicos.

No entanto, reconhecemos que mesmo com essas limitações, a escola pode construir coletivamente uma proposta pedagógica que promova a qualidade do ensino, a partir da formulação de seu Projeto Político-Pedagógico e da investigação de outras formas de organização e funcionamento da escola, tendo como referência os limites e possibilidades das leis e da gestão educacional.

Compreendemos que, a despeito das restrições e limites, as coordenadoras pedagógicas da escola pesquisada precisam realizar ações articuladas, planejadas, com encontros sistematizados em curtos períodos, agendados previamente, de tal modo que possa instituir como rotina escolar, considerando a análise e discussão dos casos concretos como deflagradores de alternativas pedagógicas, as quais possam considerar a perspectiva de adotar o movimento ação-reflexão-ação como eixo das práticas pedagógicas que incidam na educação de todos os alunos.

## **4.2 A coordenação pedagógica e o trabalho colaborativo**

Considerando os aportes teóricos, as constatações desse estudo e a nossa vivência pedagógica como coordenadora, no contexto da educação inclusiva, compreendemos que a ação colaborativa é o meio propulsor não só para formação continuada dos educadores no ambiente escolar, mas, sobretudo, para uma prática pedagógica transformadora. Temos visto que os documentos oficiais defendem uma educação orientada pela perspectiva da diversidade, isso evidencia a necessidade das escolas terem práticas democráticas e acolhedoras, para atenderem a todos educandos e

educadores, suscitando, por conseguinte, o redimensionamento da estrutura da escola e dos saberes, concepções e valores dos seus agentes educacionais.

Sendo assim, a Declaração de Salamanca (1994), as Diretrizes Nacionais para Educação Especial (2001), entre outros documentos oficiais, afirmam que as escolas precisam ter uma abertura para saber acolher e atender a todos, não apenas o aluno que não apresenta dificuldade ou com alguma limitação, mas também aquele que, por alguma circunstância, apresente necessidade educacional específica para aprender os conteúdos estudados ou que apresente restrição de ordem física, cognitiva, emocional, sensorial, entre outras.

Diante desse contexto, a escola tem um desafio bem maior, que compreende saber ensinar não apenas a alguns alunos, mas, sobretudo, aquele que precisa de mais ajuda para aprender. E é nesse cenário que o coordenador pedagógico tem muito a contribuir, como reconhece Oliveira (2009), ao identificar a coordenação pedagógica como aquela que dinamiza e articula as atividades geradas no grupo:

[...] como coordenador das atividades pedagógicas, tem a função de desencadear, articular e dinamizar o processo educacional escolar sem, contudo, ser o único responsável pelo caminhar de tal processo, uma vez que todas as responsabilidades são divididas e assumidas, integralmente, por todos os participantes. (OLIVEIRA, 2009, p. 36).

Desta maneira, temos um olhar direcionado para o trabalho colaborativo, como um caminho a ser construído dentro da escola. Percebe-se claramente que a temática da inclusão favorece que a escola busque alternativas em direção a um trabalho voltado para a colaboração; que seus agentes educativos estejam em sintonia na busca de soluções para as questões e dificuldades surgidas, como parte da formação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Embora nosso estudo constate uma discrepância entre a dimensão prescritiva da atuação do coordenador pedagógico e a dimensão efetiva dessa atuação, marcada por ações isoladas, com pouca sistematização pedagógica, e muitas dificuldades para articular o atendimento especializado com os professores da sala de aula, defendemos que o desenvolvimento da ação escolar pressupõe a consideração do trabalho colaborativo como seu fundamento e com uma das principais atribuições da coordenação pedagógica.

De acordo com Pacheco (2007, p. 50):

O aumento da colaboração em vários níveis aumenta a necessidade de coordenação e de supervisão formal geral. Isso demanda a indicação de um coordenador. A coordenação precisa ser planejada desde o início. Ela se relaciona igualmente ao trabalho colaborativo dentro das escolas, entre as escolas, com os pais e com outras redes.

Com a educação inclusiva a concepção de ensino e de escola mudam para uma perspectiva mais abrangente, a qual exige dos educadores uma visão para além do acompanhamento interno, suscitando um olhar atento às necessidades específicas dos educandos, em sintonia com o caráter social e coletivo do ato de educar.

Nesse sentido, a proposição ou constituição de uma rede ou sistema de apoio à educação escolar não deve assumir a preponderância da inclusão escolar, sob pena de incorreremos na reabilitação do modelo das salas especiais. Ao contrário, o papel da Sala de Recursos Multifuncionais e do professor itinerante, fundamentalmente, é de dar suporte às ações efetivas desenvolvidas no contexto da sala de aula. Nesse caso, verificamos uma inversão de papéis, na medida em que a coordenação pedagógica não construiu estratégias de mediação e de articulação em favor da efetiva inclusão escolar dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, de tal forma que essa “inclusão” se resumia aos serviços de apoio.

Assim, as atividades da coordenação pedagógica não podem se resumir aos encaminhamentos e relatórios, mas tais procedimentos devem

fazer parte de uma ação mais ampla que considere, inclusive, as dificuldades de interação entre os professores da sala de aula e os professores da SRM, em decorrência do atendimento no contra turno.

Dessa forma, a coordenação pedagógica pode contribuir, configurando-se como um elo de informações sobre os atendimentos extraescolares que complementam os conhecimentos adquiridos na escola. Isso é de fundamental importância, sobretudo, em relação ao contato com a família, no sentido de colaborar com informações face às Necessidades Educacionais Especiais desses alunos, bem como no sentido de reverter a falta de diagnóstico médico, uma vez que dos vinte e um alunos com NEE, apenas oito apresentaram diagnóstico<sup>4</sup>.

Encontramos na literatura uma abertura para a valorização das redes de apoio ao aluno que tem uma demanda significativa para ter acesso ao conhecimento escolar, principalmente na condução do trabalho pedagógico em sala de aula. Esta valorização é enfatizada pelas palavras de Mittler (2003, p. 170) ao afirmar que:

O conceito de apoio não deve, então, desvalorizar ou desconsiderar a boa prática existente. Pode ser útil pensar em apoio contínuo, que tem início no ambiente da sala de aula e usa o repertório natural de experiências do professor com habilidades a fim de assegurar que todos os alunos participem e sejam incluídos.

Consideramos de grande relevância para o processo de inclusão escolar a concepção de rede de apoio aos alunos que, por alguma circunstância da sua vida, precise de suporte especializado para complementar ou até mesmo, oportunizar o acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade (STAINBACK e STAINBACK, 1999), a qual reitera o fundamento do trabalho colaborativo que integre atividades desenvolvidas em tal rede com

---

<sup>4</sup>É óbvio que a ausência do diagnóstico não impede, necessariamente, que as crianças tenham acesso à escola, no entanto, sua apresentação pode auxiliar no planejamento das atividades escolares, na medida em que o mesmo possa orientar os procedimentos pedagógicos e os cuidados mais adequados.

atividades desenvolvidas nos espaços escolares e na sala de aula, em particular. Assim, a instituição da rede de apoio implica em troca de saberes, valorizando, inclusive, a experiência docente e não corresponde, necessariamente, em instância preponderante responsável pela inclusão escolar.

Dessa forma, compreendemos que o aluno com NEE necessita de um trabalho articulado entre seus educadores, entretanto, o que temos percebido com o nosso estudo é que o coordenador não empreendeu essa articulação entre esses saberes e os professores, para que essa rede de apoio pudesse funcionar a partir de um projeto de inclusão escolar que fosse se constituindo no envolvimento de todos.

O desafio que a escola enfrenta na atualidade demanda, entre outras coisas, que a coordenação pedagógica tenha ações voltadas para atitudes reflexivas que promovam subsídios para a prática e para a formação docente, mas que seja respaldada pela coletividade da escola.

Entretanto, temos clareza que essa formação tem a sua concretude não somente no fazer do coordenador, mas, sobretudo, no reconhecimento e no desejo incessante de cada educador nos encontros e desencontros do exercício da sua prática pedagógica, que ao exercê-la, reflete sobre ela e busca alternativas de formação no cotidiano escolar, bem como em outros contextos para complemento dessa formação que é contínua e compartilhada, a qual deve partir de uma leitura proximal da realidade e dos atores sociais que compõem e vivem o saber-fazer escolar.

[...] cabe ressaltar o papel do coordenador pedagógico, como o dinamizador e articulador das atividades geradas no grupo, dele fazendo parte como qualquer outro sujeito; porém, com um esforço e um olhar voltado para o desenvolvimento profissional dos professores, na sua dimensão de conhecimento e de ação [...]. (OLIVEIRA, 2009, p. 44 – 45).

Oliveira (2009) observa que quando o saber-fazer parte de uma concepção sensível da realidade, figurando como o mais importante a

intervenção pedagógica pela necessidade do grupo, pela identificação das manifestações que impactam de maneira significativa os professores e os coordenadores. É relevante que se promova no âmbito escolar uma reflexão em que os desafios apareçam em sua plenitude, para que possam ser discutidos e assumidos por todos os envolvidos, levando em consideração os aspectos conjunturais e históricos que condicionam o funcionamento da escola.

A ausência de atualização do projeto político-pedagógico da escola, a falta de acompanhamento do trabalho docente, a inexistência de uma ação articulada orientada para o processo de inclusão e a ênfase no atendimento das demandas cotidianas e burocráticas, reforçam a necessidade de redimensionamento das atribuições da coordenação pedagógica da escola estudada.

Em outros termos, o cotidiano escolar, em seu aspecto mais contingencial, tem influenciado e determinado às práticas desenvolvidas no interior da escola. As coordenadoras pedagógicas, participantes da pesquisa, percebem não apenas essa primazia, como também, apontam para a importância da sua atuação junto aos professores com o propósito de fortalecer e articular as práticas pedagógicas ali exercidas. No entanto, isso ficou em segundo plano em decorrência das demandas emergenciais e corriqueiras do cotidiano escolar.

Os carecimentos estruturais da escola e a prioridade do cotidiano escolar, entre outros fatores, vão configurando práticas pedagógicas isoladas como se esse isolamento fosse inerente à concepção e à gestão escolar, uma vez que as organizações dos horários das aulas, da inexistência de planejamentos grupais e de reuniões de trabalho, concorressem para a fragmentação do trabalho escolar.

Em grande medida, o desafio do redimensionamento do papel da coordenação pedagógica, face às demandas contemporâneas da escolarização, está intimamente relacionado com o paradigma da educação inclusiva. A efetivação de um projeto consistente e amplo de inclusão escolar, referente a todos os alunos, pressupõe a consolidação desse novo perfil de



atuação, centrado na mediação do trabalho colaborativo e na articulação de processos de formação continuada, tendo como base a prática pedagógica desenvolvida no contexto escolar.

Tendo isso como referência, apresentamos as proposições de Fonseca (2001) para explicitar a perspectiva da atuação do (a) coordenador(a) pedagógico(a):

- Ser um instrumento de transformação da realidade – resgatar a eficácia da coletividade;
- Possibilitar um referencial de conjunto para a caminhada pedagógica – unir pessoas em torno de uma causa comum;
- Ajudar a construir a unidade (não uniformidade); superando o caráter fragmentário das práticas em educação, a mera justaposição e possibilitando a continuidade da linha de trabalho na instituição;
- Ser um canal de participação efetiva, superando as práticas autoritárias e/ou individualistas e ajudando a superar as imposições ou disputas de vontades individuais, na medida em que há um referencial construído e assumido coletivamente.

Esclarecemos que não cabe ao (a) coordenador (a), sozinho, realizar tantas tarefas que a rotina escolar impõe, mas é preciso compreender que este, estando a serviço do grupo no encaminhamento dos objetivos de buscar a superação dos problemas diagnosticados, pode promover a dinâmica coletiva necessária para o diálogo e para o enfrentamento de tais problemas.

Por conseguinte, essas dimensões do trabalho da coordenação pedagógica não se constroem de uma única vez, nem em pouco tempo, mas no processo de ação-reflexão-ação (FREIRE, 2002) no contexto escolar em que as práticas são exercidas, orientadas por princípios democráticos que norteiem as ações coletivas, mobilizando, colaborativamente, todos agentes que atuam na escola.

Tal mobilização pressupõe a organização de um projeto de formação continuada dos docentes que assuma, como foco, os próprios problemas e desafios da escola, em busca de intervenções e encaminhamentos viáveis ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, bem como daqueles com Necessidades Educacionais Especiais.

## **5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Os estudos apontam que o domínio de procedimentos didáticos pedagógicos não se restringe apenas ao conhecimento de uma área específica, mas que se articule com outros saberes e práticas. A partir desse encaminhamento, Placco (2009) indica em seus estudos que a escola precisa contar com ações pedagógicas construídas no coletivo pelos professores, sob o acompanhamento cuidadoso do coordenador pedagógico para, assim, melhor articular o projeto pedagógico oriundo das necessidades dos alunos e professores, numa perspectiva de mudança das práticas exercidas, que não mais respondem aos anseios dos educandos.

Souza (2009) argumenta que a formação contínua do professor é uma necessidade que o coordenador pedagógico tem de enfrentar. Concordamos com a referida autora ao enfatizar a função de formar esses professores dentro da instituição em que atuam, e sabemos que a formação contínua é condição primordial para o exercício de uma educação consciente das necessidades atuais dos alunos que ali estudam.

Considerando as atribuições da coordenação pedagógica, sobretudo no que se refere à mediação do trabalho escolar e da formação continuada, face à existência de poucas investigações sobre a atuação do coordenador pedagógico em relação ao processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, indagamos se atuação estaria contribuindo para tal processo e sobre como as ações pedagógicas dessa coordenação se

constituem diante da inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Para tanto, tomamos como referência empírica uma determinada escola pública da cidade de Natal.

Essas indagações nos conduziram à formulação de objetivos que compreendem a investigação das ações desenvolvidas pela coordenação pedagógica, referente ao processo de inclusão escolar, considerando a reflexão sobre tais ações e a análise dos seus limites e possibilidades.

Ao considerar esses objetivos, constatamos por meio da análise dos dados e dos referenciais teóricos estudados acerca do assunto abordado, que a atuação da coordenação pedagógica, no contexto escolar estudado, não contribui para a efetivação do processo de inclusão escolar, em decorrência do descompasso entre os princípios que orientam a coordenação pedagógica e a primazia das atividades cotidianas emergenciais e isoladas. Isso porque essas atividades, entre outras coisas, não favorecem a atualização do projeto político-pedagógico da escola, além do desenvolvimento de um planejamento articulado com os professores da sala de aula e da Sala de Recursos Multifuncionais, nem tampouco a sistematização de uma proposta de formação continuada em serviço, a qual deve ser assumida por todos os educadores como uma das condições de efetivação do processo de inclusão escolar.

Verificamos, por conseguinte, que uma das ações primordiais da coordenação - a formação continuada em serviço (e a correlata orientação e acompanhamento pedagógico) - ocorreu de maneira deficitária, uma vez que constatamos poucos momentos em que a coordenação atuou junto aos demais educadores da escola, limitando-se às semanas pedagógicas. Observamos também que não havia um calendário pré-estabelecido para a efetivação de encontros de estudos e de reuniões para a discussão da prática pedagógica, considerando as necessidades de aprendizagens dos alunos, envolvendo, inclusive, os professores da Sala de Recursos Multifuncionais.

Constatamos, ainda, que a coordenação pedagógica tem restringido o processo de inclusão na escola, *lócus* da nossa pesquisa, somente ao atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais, alegando que o professor da

sala de aula do ensino regular não tem condições diante da quantidade de alunos, por falta de formação na área da educação especial. Diante dessa realidade, questionamos a pouca implicação da coordenação nesse processo, quando a sua função prioritária direciona-se para a mediação do trabalho colaborativo no contexto escolar, para a formação continuada dos professores e, portanto, inclui também o acompanhamento ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Baptista (2011) refere-se à Sala de Recursos como um espaço físico institucional, com um educador especializado que tem conhecimento acerca da educação especial e que vem complementar as necessidades específicas de aprendizagens de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. A esse respeito, Alves (2006) confirma que a iniciativa de implantação da SRM responde aos objetivos de uma prática educacional inclusiva, pois organiza recursos e atendimento especializado para o desenvolvimento do potencial de todos os alunos e ainda desenvolve ações de apoio aos educadores para a prática docente.

Nessa perspectiva, reconhecemos que a escola em que ocorreu a nossa pesquisa obteve a conquista da implementação das Salas de Recursos Multifuncionais, no sentido de atender às necessidades específicas de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, cujas atribuições não podem sobrepor-se às atividades inclusivas desenvolvidas no contexto de sala de aula, como ações preponderantes da inclusão escolar.

Além disso, foram constatadas deficiências nas interações entre os profissionais da SRM e os professores de sala de aula, uma vez que não há momentos de encontros entre esses profissionais para trocarem informações a respeito das dificuldades e aprendizagens do aluno. Tais interações deveriam ter sido propostas e mediadas pela coordenação pedagógica, como parte de suas atribuições. Do ponto de vista da inclusão escolar, a construção dessa parceria entre esses educadores é de suma importância, pois compreendemos que ao compartilharem experiências, também estão construindo e

reformulando conceitos, alterando valores e adquirindo novos conhecimentos sobre o aluno e suas aprendizagens.

Diante do quadro precário de efetivação da inclusão escolar dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, reiteramos a necessidade de a escola sistematizar esses encontros de orientação e acompanhamento das atividades pedagógicas, na tentativa de buscar alternativas que ajudem na melhoria da educação dos discentes, inclusive apontando temas e questões a partir do próprio contexto escolar, para compor a agenda de estudos e reflexões.

Temos clareza de quanto os princípios da educação inclusiva desestabilizam as práticas pedagógicas comuns, exercidas no âmbito escolar, os quais podem estimular a escola, no sentido de propor reflexões críticas e pensar em diversos recursos e metodologias para ensinar ao aluno com necessidades bem específicas.

Esses desafios, postos pelo paradigma da educação inclusiva, se concretizam cada vez mais no contexto escolar, uma vez que, nas últimas décadas, temos visto que a demanda da escola tem aumentado de maneira considerável, ao ter que oportunizar o acesso e a permanência de todos os alunos, independentemente das condições sociais, étnicas, religiosas, físicas, intelectuais e outras, de maneira que proporcione o desenvolvimento das suas potencialidades e a aquisição de novos conhecimentos.

Dessa maneira, compreendemos que os educadores precisam de formação para responder com competência essa demanda. Para tanto, um caminho coeso é a formação continuada no próprio espaço de trabalho, por meio dos agentes educativos que fazem parte do cotidiano escolar, com o envolvimento e o direcionamento da coordenação pedagógica.

Aguiar (2010) pontua que mesmo com o acesso do aluno com NEE na escola de ensino comum, isso não é garantia de oportunidade para que esse aluno esteja desenvolvendo as suas potencialidades e aprendendo os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento. Portanto, buscar a

qualidade do ensino é o grande desafio da escola que, entre outras coisas, deve lidar com a superação do modelo de aluno ideal que norteou e ainda se faz presente na formação docente e que traz implicações às práticas pedagógicas exercidas.

Temos visto ainda que as condições que se apresentam no cotidiano escolar têm favorecido para que se mantenham presentes as práticas estanques, separadas, com poucas referências de compartilhamento, de trocas entre os profissionais da educação; no entanto não queremos, com isso, negar a possibilidade de transformações das condições geradas no cotidiano escolar. Duran (2007), inspirado nos estudos de Certeau, argumenta que a escola pode encontrar nas “artes de fazer” de professores e alunos, o desenvolvimento de saberes e de valores que possam contribuir com a reinvenção da escola, no sentido de que suas experiências cotidianas possam se converter em práticas pedagógicas consistentes, inclusive concorrendo para que o exercício coletivo de se pensar essas práticas faça parte do cotidiano escolar.

Presenciamos no cotidiano escolar da escola pesquisada um constante movimento nas “artes de fazer” dos educadores, pais e alunos, diante da interrupção das aulas por falta de transporte para fazer o traslado dos alunos de casa até a escola. Percebemos com isso um movimento reivindicatório, organizado em prol dos direitos de ensinar e aprender dos educadores e educandos. Reconhecemos nesse movimento a força do trabalho coletivo, como meio de organização de luta em prol de um bem comum.

Entendemos que é esse espírito de trabalho coletivo que a escola teria que manter para a reestruturação do seu Projeto Político-Pedagógico, por compreendermos que a ausência de um movimento organizado pelos gestores e coordenadores pedagógicos para articular as atividades em prol da reconstrução do PPP compromete a qualidade do ensino e deixa de reconhecer a história da instituição com suas experiências, saberes e desafios a serem enfrentados.

Sendo assim, compreendemos que essa reestruturação do PPP é urgente e prioritária, dentro das ações da escola, por meio da atuação mediadora da coordenação pedagógica. Esse projeto deve considerar os princípios básicos que regem a educação inclusiva e, primordialmente, considerar as necessidades específicas dos alunos para aprender.

Compreendemos que a reconstrução do Projeto Político-Pedagógico deve atravessar o cotidiano da escola, de maneira que mobilização dos diversos agentes educacionais possa oportunizar a reflexão sobre as práticas exercidas e as perspectivas de mudanças necessárias para oportunizar o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, com qualidade.

Esse olhar prioritário para a reestruturação do PPP pode proporcionar à escola, em geral, e à coordenação pedagógica, em particular, subsídios para refletir com mais clareza sobre o que o cotidiano escolar oferece hoje e o que pode oferecer no futuro desejado, no sentido da realização de um projeto da escola que siga em direção à melhoria do ensino-aprendizagem de todos os alunos, e não apenas daqueles que, porventura, não apresentem limitações para aprender, assumindo a sala de aula como centro do processo inclusivo.

Nesse sentido, Mendes (2006) esclarece que a sala de aula comum é um espaço de todos os alunos, sem exceções; é um direito de todos, e esse direito vai perpassando todas as transformações que a escola precisa fazer para se tornar um ambiente educacional inclusivo.

Ao considerar os momentos compartilhados com a equipe da escola estudada, principalmente com as coordenadoras pedagógicas, desejamos com esse trabalho acadêmico posicionarmos no sentido de assinalar algumas iniciativas que poderiam ser assumidas pela escola, com o propósito de efetivar o processo de inclusão escolar, considerando as atribuições fundamentais da coordenação pedagógica para essa efetivação:

- A comunidade escolar, com a mediação da coordenação pedagógica, em caráter de prioridade, deve reestruturar o PPP que contemple os

princípios da educação inclusiva para, dessa maneira, atender às necessidades de todos os educandos;

- A coordenação pedagógica deve mediar a sistematização de um calendário de estudos e de acompanhamento didático para subsidiar a prática pedagógica do professor, numa perspectiva da educação inclusiva, como parte de um projeto de formação continuada no espaço escolar;
- A coordenação pedagógica deve viabilizar encontros com os profissionais da Sala de Recursos Multifuncionais para acompanhamento do planejamento e desenvolvimento das aprendizagens do aluno com NEE, como também desses profissionais com os professores da sala de aula;
- Ampliação do diálogo com as famílias, no sentido de troca de saberes que concorram para a educação escolar e familiar dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais;
- Que os gestores da escola reivindiquem juntamente à Secretaria de Educação e demais setores responsáveis pelo gerenciamento da escola o reconhecimento da legitimidade da sistematização da formação continuada no ambiente escolar;
- Que a escola reivindique ao órgão central de educação, por meio de comissões com pais, alunos, professores e coordenadores, para a complementação do quadro de funcionários direcionados aos serviços de informática, vídeo e outros, necessários à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos;
- Que a comunidade escolar esteja atenta à regularidade do transporte escolar para que não haja interrupções das aulas por falta de transporte;
- A coordenação pedagógica deve reivindicar, junto aos gestores da escola, um espaço físico adequado para o desempenho de suas atribuições, sobretudo em relação ao atendimento e orientação aos professores, pais e alunos.



Temos consciência de que essas questões não são fáceis de serem conquistadas, mas acreditamos, como uma das coordenadoras participantes da nossa pesquisa, que é possível concretizar os sonhos:

*“Eu acredito como Paulo Freire, na esperança, no sonho”.  
No sonho que pode ser vivido e compartilhado com todos.*

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Lúcia Gusson. **A visão do coordenador pedagógico sobre sua atuação no processo de inclusão de alunos com deficiência**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2006. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em distúrbio do desenvolvimento. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/index.html/CNETTrabalhoColaborativo.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Desafios do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. In ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2006.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo**: possibilidades de construção de uma prática inclusiva. Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo, 2004. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação.

\_\_\_\_\_. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola. 2007.

\_\_\_\_\_. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria N. S. CHISTOV, Luiza, H. S. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2009.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Série prática pedagógica).

\_\_\_\_\_. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria N. S. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2006.

ALVES, Denise Oliveira. **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

ALVES, Denise de Oliveira; GOTTI, Marlene Oliveira. Atendimento Educacional Especializado: concepções princípios e aspectos organizacionais. In:\_\_\_\_. **Ensaio pedagógico**: educação inclusiva direito a diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ação pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**: revista da Universidade Estadual Paulista, Marília, v. 17, p. 59 – 73. Edição Especial.

BAPTISTA, Claudio Roberto; TEZZARI, Mauren Lúcia. **Construir Redes: desafios no cotidiano dos serviços de apoio especializado no município de Porto Alegre**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Endipe, 13., 2006, Rio Grande do Sul. **Anais...**, Rio Grande do Sul: UFRGS, 2006.

BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R. CHISTOV, Luiza, H. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2009.

BEZERRA, Edneide da Conceição. **A tessitura da ação do coordenador pedagógico da EJA**: Saberes necessários à mediação do trabalho docente em alfabetização. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009. 258 p. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós Graduação em Educação.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB/2001**. Brasília: Diário Oficial da União, 11 de set. 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para Educação Especial. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia.

\_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: SEESP/ MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. **Boletim da ANFOPE**. Campinas, SP: [S.n.], abr. 1999.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394/96**: Diretrizes e Bases da educação Nacional de 20 de dezembro de 1996. São Paulo: editora Brasil, 1996.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia 2006. Portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pf/rcp01-06.pdf. Acesso em: 06 abr.2012.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília, CORDE, 1994.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 43-63.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

\_\_\_\_\_. **Removendo Barreiras para aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: mediação, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: mediação, 2004.

CAVALCANTI, Ana Maria Leite. **A inclusão do aluno com deficiência mental no ensino médio: um estudo de caso**. Natal, RN, 2007. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: cortez, 1995.

DAMIANI, Magda Floriana. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Educar, Curitiba, n.31, p. 213 – 230, 2008. Editora UFPR.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. In:\_\_\_\_Conferência Mundial Sobre Educação para todos. Jomtiem, Tailândia, 1990. **Textos de documentos aprovados...**, Brasília: UNICEF, 1991.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: atlas, 2000.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed. Campinas, SP: autores associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 55).

DURAN, Marília Claret, G. **Diálogo Educacional**. Curitiba, V. 7, nº. 22, p. 115 – 128, Set/ dez.2007.

ENCONTRO NACIONAL DE REFORMULAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR, 8., 1996, Belo Horizonte. **Documento final**. Belo Horizonte: ANFOPE, 1996.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?**. Belo Horizonte. Autêntica, 2000.

FRANCO, Carlos Francisco. A indisciplina na escola e a coordenação pedagógica. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria N. S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 4ª edição. São Paulo: Loyola, 2006.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. A disciplina participativa na escola: um desafio a todos os brasileiros. In: D' ANTOLA, Arlete (Org.). **Disciplina na escola**: autoridade versus autoritarismo. São Paulo: EPU, 1989.

FURLANETTO. Ecleide Cunico. O papel do coordenador pedagógico na formação continuada do professor: dimensões interdisciplinares e simbólicas. In: QUELUZ, Ana Gracinda (Org.). **Interdisciplinaridade**: formação de profissionais da educação. São Paulo: Pioneira, 2000, p. 85 -101.

GARRIDO, Elza. Espaço de formação continuada para o professor – coordenador. In: BRUNO, E.B.G. ALMEIDA, L. R. CHRISTOV, L. H. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2009.

GEGLIO, Paulo César. **Análise temática das produções sobre o coordenador pedagógico no Brasil de 1988 a 2009**. Paraíba: Universidade Federal da Paraíba, 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: < unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/...110/pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V. M. N. ALMEIDA, L. R. ( org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo, Loyola. 2006.

\_\_\_\_\_. O coordenador pedagógico e a questão da inclusão. In: ALMEIDA, L.R. PLACCO, V.M.N. (org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo, Loyola, 2007.

\_\_\_\_\_. O coordenador pedagógico e a questão da inclusão. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Sousa (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2007. p. 109 – 126.

GLAT, Rosana. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2009.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

GONZÁLEZ, Antonio José T. **Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas**. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed. 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?**. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: MF Livros, 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo: Memnon, 2001.

MAGALHÃES, R.C.B.P. **Desenvolvimento de políticas públicas e inclusão escolar**. Módulo 2. Natal, RN. EDUFRN, 2011.

MARTINS, Lúcia de Araújo ramos (Org.). **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal: EDUFRN, 2009.

\_\_\_\_\_. **A inclusão escolar do portador da síndrome de Down: o que pensam os educadores?** Natal, RN. EDUFRN, 2002.

\_\_\_\_\_. **Educação e diversidade: saberes e experiências**. João Pessoa, PB: Universitária, 2010.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos em educação inclusiva. Módulo I**. Natal, RN: EDUFRN, 2011.

MENDES. Gonçalves Enicéia. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI. Eduardo José. **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Tradução Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**; Tradução Eloá Jacobina. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NASCIMENTO, Suerda Deuziane P. do. Indisciplina Escolar: o professor pode ser o causador desse problema?. In: FERREIRA, Adir Luiz (Org.). **A escola socializadora**: além do currículo tradicional. Natal, RN: EDUFRRN, 2009.

O COORDENADOR Pedagógico e a formação continuada de professores: intenções, tensões e contradições. In\_\_\_\_. **Revista Nova Escola**, São Paulo, v.3, n. 14, 2011. Pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, encomendada pela Fundação Victor Civita (FVC).

OLIVEIRA, Luzia de Fátima de Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva**: diálogo como fio tecedor. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PACHECO, José Francisco. EGGERTSDÓTTIR, Rósa. MARINÓSSON. L. Gretar. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIRES, Glaucia Nascimento da Luz. O cotidiano escolar na escola inclusiva. In: MARTINS, Lúcia Araújo Ramos (Org.). **Inclusão compartilhando saberes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1993.

RANGEL, Mary. **Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação**. In: FERREIRA, N. S (Org). Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 2007.

REGIMENTO ESCOLAR. **Escola Estadual D. A. M.** 2007.

REVISTA NOVA ESCOLA, v.3, n. 14. São Paulo: Abril, 2011.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Marília: ABPEE Universidade Estadual Paulista. v. 16, n. 3, 2010. p. 173.

RIO GRANDE DO NORTE (Estado). Secretaria de Estado da Cultura e dos Desportos. **Proposta de Regimento Escolar**: a face legal da escola. Natal: Subcoordenadoria de organização e inspeção escolar, 2006.

\_\_\_\_\_. **Projeto do Serviço de Itinerância da Subcoordenadoria de Educação Especial**, Natal: SECD/SUESP, 2004.

ROPOLI, Edilene Aparecida et. al. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação Especial; Fortaleza: universidade federal do Ceará, 2010.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANCHES, Isabel Rodrigues. **Necessidades educativas especiais**: apoios e complementos educativos no quotidiano do professor. Porto: Porto, 1996.

SANTOS, Monica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (Org.). **Inclusão em educação**: Culturas, Políticas e Práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia**. In: FERREIRA, N. S (Org.). Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVIA, Gilmar S. Ramos. O coordenador pedagógico como agente formador no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência. In: MARTINS, Lúcia. A. R. (Org.). **Educação e Diversidade**: saberes e experiências. João Pessoa, PB:Universitária UFPB, 2010.

STAINBACK, Susan; STAINBACK William. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução Magda França. Porto Alegre: Artes Médicas sul. 1999.

TAILLE, Yves de La. **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 2000

TARFIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1994.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. E. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa Qualitativa em Educação**. Atlas, 1987.

VASCONSELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político – pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Libertad, 2009.



VEIGA, Ilma Passos. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: BEZERRA, Edneide da Conceição. **A tessitura da ação do coordenador pedagógico da EJA: Saberes necessários à mediação do trabalho docente em alfabetização**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009. 258 p. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós Graduação em Educação.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. A disciplina participativa na escola: um desafio a todos os brasileiros. In: D' ANTOLA, Arlete (Org.). **Disciplina na escola: autoridade versus autoritarismo**. São Paulo: EPU, 1989.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## **APÊNDICES**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS COORDENADORES**

- 1) Descrição da rotina do trabalho do coordenador pedagógico;
- 2) Maiores desafios no trabalho de coordenação;
- 3) Articulação do fazer entre os coordenadores nos demais turnos;
- 4) Percepção do processo de inclusão na escola;
- 5) Descrição das atividades desenvolvidas pela coordenação referentes à inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais;
- 6) A relação do trabalho da coordenação com os profissionais da sala multifuncional;
- 7) Percepção das aprendizagens dos alunos com necessidades educativas especiais;
- 8) Percepção dos coordenadores frente ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores com os alunos com necessidades educativas especiais.

## **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DA SALA MULTIFUNCIONAL**

1. Articulação do trabalho da sala multifuncional com as coordenadoras pedagógica;
2. Descrição das atividades desenvolvidas na sala multifuncional;
3. Relação do trabalho desenvolvido com as demais professoras do ensino comum;
4. Processo de formação como acontece;
5. Os desafios vivenciados por os professores da SM;
6. Percepção do processo de inclusão na escola;
7. Descrição do planejamento dos conteúdos trabalhados na SM

