

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO E DOUTORADO**

**GABRIELA CHEM DE SOUZA DO ROSÁRIO**

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO ARTICULADOR DE PRÁTICAS  
INCLUSIVAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**PONTA GROSSA  
2020**

**GABRIELA CHEM DE SOUZA DO ROSÁRIO**

**O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO ARTICULADOR DE PRÁTICAS  
INCLUSIVAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silmara de Oliveira Gomes Papi.

**PONTA GROSSA  
2020**

R789 Rosário, Gabriela Chem de Souza do  
O coordenador pedagógico como articulador de práticas inclusivas nos anos finais do ensino fundamental / Gabriela Chem de Souza do Rosário. Ponta Grossa, 2020.  
161 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Silmara de Oliveira Gomes Papi.

1. Coordenação pedagógica. 2. Inclusão. 3. Prática pedagógica. I. Papi, Silmara de Oliveira Gomes. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 372.1

## TERMO DE APROVAÇÃO

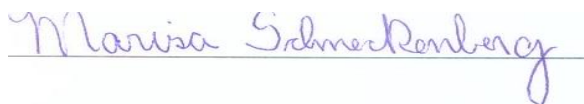
GABRIELA CHEM DE SOUZA DO ROSARIO

### O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO ARTICULADOR DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:



Orientador (a) Prof.ª. Dr.ª. Silmara de Oliveira Gomes Papi - UEPG



Prof.ª Dr.ª Marisa Schneckenberg - UNICENTRO



Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz - UEPG

Ponta Grossa, 28 de agosto de 2020.

Dedico este trabalho a Deus, pois sei que todas as coisas estão em seu controle: “Porque Deus é o que opera em vós tanto o querer como o efetuar, segundo a sua boa vontade”.  
(Filipenses 2:13).

## AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A Deus, por ser a base de tudo em minha vida, Senhor, Salvador e amigo em todo caminhar.

À minha família, por todo apoio e compreensão durante esta etapa da minha vida; em especial, à minha mãe Rosângela, ao meu pai Daniel e à minha irmã Daniella, por sempre me apoiarem e incentivarem a cada passo. Vocês são fonte de inspiração para mim!

Ao meu esposo Marcos, por ser o melhor companheiro e incentivador, por estar presente sempre expressando fé e amor nos dias em que precisei. Obrigada por ter me apoiado incondicionalmente.

À minha orientadora, Silmara de Oliveira Gomes Papi, por sempre estar presente para me auxiliar, incentivar e ensinar. Foram muitas aprendizagens, leituras e reflexões, as quais me apresentou. Agradeço imensamente por toda paciência que teve durante o processo de construção deste trabalho. Gratidão por ter acreditado em mim!

Às minhas amigas de célula, por sempre vibrarem com minhas conquistas em cada etapa e compreenderem alguns momentos de ausência. Vocês são expressão do amor de Deus.

Agradeço ao Colégio Sepam e aos colegas de trabalho, por me motivarem e apoiarem nos momentos em que precisei. Em especial à minha Coordenadora Pedagógica, Kátia Costa, por sempre me ajudar a encontrar formas de conciliar os estudos com o trabalho, um exemplo de coordenação!

A todos os participantes da pesquisa, em especial às Coordenadoras Pedagógicas, por me permitirem acompanhar seu trabalho e aprender com elas.

Aos professores da banca examinadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marisa Schneckenberg, Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz, Prof. Dr. Khaled Omar Mohamad El Tassa, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Christina de Oliveira Madri, por todas as contribuições para este trabalho.

Aos professores da Universidade Estadual de Ponta Grossa, por compartilharem conhecimentos e contribuírem com minha formação.

ROSÁRIO, Gabriela Chem de Souza do. **O coordenador pedagógico como articulador de práticas inclusivas nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a atuação do Coordenador Pedagógico em relação à prática docente na perspectiva da inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nos anos finais do Ensino Fundamental. Para tal, delineou-se como objetivos específicos: identificar as estratégias inclusivas desenvolvidas por Coordenadores Pedagógicos nos anos finais do Ensino Fundamental; verificar as alternativas existentes no âmbito escolar para a atuação do Coordenador Pedagógico em relação ao processo inclusivo; e compreender as concepções de Coordenadores Pedagógicos e professores sobre a inclusão. Os pressupostos epistemológicos da pesquisa fundamentam-se na compreensão da teoria como expressão da prática, conforme indicado por autores como Martins (1989, 1998, 2000) e Santos, O. (1992). O referencial teórico estudado a respeito da coordenação pedagógica escolar desenvolveu-se a partir dos estudos de Franco (2016a, 2016b), Libâneo (2002, 2004, 2010), Macedo (2016), Saviani (2008, 2011), Pinto (2011) e Placco (2014), entre outros. O embasamento teórico para a compreensão da inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial baseou-se em autores como: Carvalho (1997, 2008), Mantoan (2018), Sasaki (1997), Silva, Aline (2012). Alguns documentos e legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) também foram consultados. A pesquisa teve a abordagem qualitativa fundamentada em Bogdan e Biklen (1994) e foi realizada em quatro escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa, Paraná. Teve como participantes oito Coordenadoras Pedagógicas e 15 professores de salas de aula do ensino regular e de sala de recursos multifuncionais. Os dados foram coletados por meio de observação participante, questionários semiestruturados e análise documental, os quais foram tratados a partir da análise de conteúdo de Bardin (1977). Os dados coletados foram organizados em seis categorias que emergiram a partir desses dados, a saber: concepções sobre inclusão; atuação burocrática da coordenação pedagógica: implicações para a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial; atuação da coordenação pedagógica em relação aos alunos público-alvo da Educação Especial; articulação entre os docentes e família dos alunos público-alvo da Educação Especial pela coordenação pedagógica; ações da coordenação pedagógica direcionada aos professores; e a fragilidade do planejamento da coordenação pedagógica e suas implicações à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. O âmbito escolar apresentou-se como um espaço de possibilidades às práticas inclusivas, e as Coordenadoras Pedagógicas, devido à especificidade de sua função, foram percebidas como articuladoras em potencial para tais práticas. Ainda que as ações constatadas possuam limitações e pontos frágeis, é necessário considerá-las diante das contradições existentes nas instituições e no relacionamento entre os sujeitos. Assim, certamente, não há como responsabilizar as Coordenadoras por todas as demandas da inclusão, mas destaca-se que elas são centrais para que o paradigma inclusivo seja efetivado.

**Palavras-chave:** Coordenação pedagógica. Inclusão. Prática pedagógica.

ROSÁRIO, Gabriela Chem de Souza do. **The pedagogical coordinator as an articulator of inclusive practices in the final grades of Elementary School**. 2020. Thesis (Master's in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

### ABSTRACT

This research had as general objective to analyze the performance of the Pedagogical Coordinator in relation to the teaching practice in the perspective of the inclusion of the target students of Special Education in the final grades of Elementary School. To this end, specific objectives were outlined: to identify the inclusive strategies developed by Pedagogical Coordinators in the final grades of Elementary School; to verify the existing alternatives at school for the Pedagogical Coordinator's performance in relation to the inclusive process; and to understand the conceptions of the Pedagogical Coordinators and teachers about inclusion. The epistemological assumptions of the research are based on the understanding of theory as an expression of practice, as indicated by authors such as Martins (1989, 1998, 2000) and Santos, O. (1992). The theoretical framework studied regarding school pedagogical coordination was developed based on the studies of Franco (2016a, 2016b), Libâneo (2002, 2004, 2010), Macedo (2016), Saviani (2008, 2011), Pinto (2011) and Placco (2014), among others. The theoretical basis for understanding the inclusion of the target students of Special Education was based on authors such as: Carvalho (1997, 2008), Mantoan (2018), Sasaki (1997), Silva, Aline (2012). Some documents and legislation such as the Brazilian National Education Guidelines and Framework Law (BRASIL, 1996), the Salamanca Statement (UNESCO, 1994), the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (BRASIL, 2008) were also consulted. The research had a qualitative approach based on Bogdan and Biklen (1994) and was carried out in four state schools in the city of Ponta Grossa, Paraná, Brazil. It had as participants eight Pedagogical Coordinators and 15 teachers from regular teaching classrooms and from multifunctional resource rooms. Data were collected through participant observation, semi-structured questionnaires and documentary analysis, which were treated based on Bardin's (1977) content analysis. The data collected were organized into five categories that emerged from these data, namely: conceptions about inclusion; bureaucratic performance of pedagogical coordination; implications for the inclusion of the target students of Special Education; performance of pedagogical coordination in relation to the target students of Special Education; articulation between teachers and families of target students of Special Education through pedagogical coordination; pedagogical coordination actions directed at teachers; and the fragility of pedagogical coordination planning and its implications for the inclusion of the target students of Special Education. The school environment presented itself as a space of possibilities for inclusive practices, and the Pedagogical Coordinators, due to the specificity of their duties, were perceived as potential articulators for such practices. Even though the actions found have limitations and weak points, it is necessary to consider them in view of the contradictions existing in the institutions and in the relationship between the subjects. Thus, certainly, it is not possible to hold the Coordinators responsible for all the demands of inclusion, but it is noteworthy that they are central for the inclusive paradigm to become effective.

**Keywords:** Pedagogical coordination. Inclusion. Pedagogical practice.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 – Matrículas de Educação Especial no Ensino Fundamental.....	11
QUADRO 1 – Número de artigos indicados nos indexadores e de artigos selecionados.....	13
QUADRO 2 – Pesquisa de trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES .....	14
QUADRO 3 – Alunos de 8º ano matriculados nas SRM das escolas contatadas Rede Estadual de Ponta Grossa .....	56
QUADRO 4 - Classificação das escolas por quantidade de alunos, em destaque às escolas participantes da pesquisa .....	57
QUADRO 5 – Protocolo de observação.....	58
QUADRO 6 – Coordenadoras Pedagógicas participantes .....	59
QUADRO 7 - Professores de sala de aula regular participantes .....	60
QUADRO 8 – Professoras da SRM participantes .....	61
QUADRO 9 – Total de trabalhos selecionados.....	140

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Coordenador Pedagógico
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NRE	Núcleo Regional de Educação
P	Professor
PAC	Professores de Apoio à Comunicação Alternativa
PAEE	Professor de Apoio Educacional Especializado
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSRM	Professora da Sala de Recursos Multifuncionais
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEED	Secretaria Estadual de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<i>Thesaurus Brased</i>	Thesaurus Brasileiro de Educação
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E SUA RELAÇÃO COM A INCLUSÃO ESCOLAR .....</b>	<b>20</b>
2.1 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A INCLUSÃO ESCOLAR.....	20
2.1.1 Sobre a Atuação da Coordenação Pedagógica Escolar .....	22
2.1.2 Inclusão Escolar: Algumas Considerações.....	28
2.2 DESAFIOS PARA A PRÁTICA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO.....	35
2.2.1 Áreas de Atuação do Coordenador Pedagógico .....	38
2.2.1.1 Atuação do coordenador pedagógico juntos aos professores .....	38
2.2.1.2 Atuação do coordenador pedagógico junto aos alunos .....	41
2.2.1.3 Atuação do coordenador pedagógico junto aos profissionais não docentes.....	42
2.2.1.4 Atuação do coordenador pedagógico junto à comunidade local .....	43
<b>3 O CONCEITO DE PRÁTICA, O EIXO EPISTEMOLÓGICO E O ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>45</b>
3.1 O EIXO EPISTEMOLÓGICO DA TEORIA COMO EXPRESSÃO DA PRÁTICA E UMA REFLEXÃO SOBRE O CONCEITO DE PRÁTICA .....	45
3.1.1 A Experiência Humana Como Construtora de Conhecimento.....	48
3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA DA PESQUISA.....	51
3.2.1 Aspectos Éticos da Pesquisa.....	54
3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO DE PESQUISA.....	55
3.3.1 A Coleta dos Dados de Campo.....	57
3.3.2 Caracterização dos Participantes da Pesquisa .....	59
3.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA NO ESTADO DO PARANÁ .....	61
<b>4 AÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A INCLUSÃO: O QUE OS DADOS REVELAM.....</b>	<b>67</b>
4.1 CONCEPÇÕES SOBRE INCLUSÃO .....	67
4.1.1 Concepções Sobre a Inclusão em Sentido Amplo .....	67
4.1.2 Concepções Sobre a Inclusão Relacionadas aos Alunos Público-Alvo da Educação Especial.....	71
4.2 ATUAÇÃO BUROCRÁTICA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: IMPLICAÇÕES PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	76
4.3 ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM RELAÇÃO AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	83

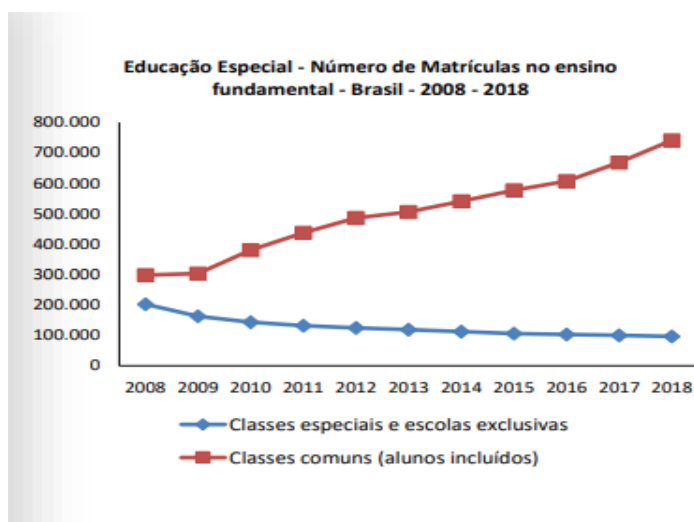
4.4.1 Orientação da Coordenação Pedagógica em Relação ao Atendimento dos Alunos Público-Alvo da Educação Especial por Diferentes Profissionais .....	86
4.4.2 Solicitação da Autorização Familiar para Matrículas de Alunos na SRM.....	89
4.4.3 Mediação da Troca de Informações Entre a Família e os Professores .....	91
4.5 AÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DIRECIONADAS AOS PROFESSORES .....	95
4.5.1 Orientações da Coordenação Pedagógica: Planejamento, Práticas Pedagógicas e Objetivos Docentes Relacionados à Inclusão.....	95
4.5.2 Orientações Coletivas aos Docentes Sobre a Inclusão .....	104
4.5.3 Orientações Relacionadas a Adaptações e a Flexibilizações Para os Alunos Público-Alvo da Educação Especial.....	107
4.5.4 Formação Continuada dos Docentes Para a Inclusão: Atuação da Coordenação Pedagógica.....	114
4.6 A FRAGILIDADE DO PLANEJAMENTO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E SUAS IMPLICAÇÕES À INCLUSÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	122
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>127</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE A – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTOS LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS.....</b>	<b>142</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTOS LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS PROFESSORES.....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO .....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO.....</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO – SALA DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS.....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....</b>	<b>157</b>

## 1 INTRODUÇÃO

As demandas da inclusão educacional são uma realidade nos espaços escolares, pois cada vez mais discussões sobre a temática fazem-se necessárias. O direito legal de matrícula dos alunos público-alvo da Educação Especial foi uma conquista que marcou significativamente os novos contornos que a escola precisa assumir para o processo de ensino e de aprendizagem desses educandos.

Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica<sup>1</sup> do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2019b), 85,9% dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento<sup>2</sup> ou altas habilidades/superdotação, alunos público-alvo da Educação Especial, estão incluídos em classes comuns na Educação Básica brasileira. Entre o período de 2008 a 2018, o aumento de matrículas foi gradativo. No Ensino Fundamental, mais especificamente, as matrículas cresceram de 31% para 64,6%, conforme se vê no Gráfico 1 a seguir.

GRÁFICO 1 – Matrículas de Educação Especial no Ensino Fundamental



Fonte: INEP (2019b, p. 17).

<sup>1</sup> O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa realizada anualmente pelo INEP em articulação às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo obrigatório aos estabelecimentos públicos e privados de Educação Básica, conforme determina o art. 4º do Decreto Nº 6.425/2008 (INEP, 2019a, p. 9).

<sup>2</sup> Embora a nomenclatura “transtornos globais do desenvolvimento” permaneça nos documentos oficiais, esses transtornos, atualmente, estão classificados como Transtorno do Espectro Autista (TEA), que “[...] engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger” (APA, 2014, p. 53).

As matrículas de alunos considerados como alunos da modalidade Educação Especial incluídos no Ensino Fundamental aumentaram significativamente em relação às matrículas desses alunos em classes especiais ou escolas consideradas como exclusivas, isto é, que ofertam apenas essa modalidade de educação.

Notas estatísticas do INEP indicam que:

O número de matrículas da educação especial chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014. Esse aumento foi influenciado pelas matrículas de ensino médio que dobraram durante o período. Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018. (INEP, 2019a, p. 4).

Em todas as etapas da Educação Básica, existem matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial. Todavia, ao pensar-se no Ensino Fundamental, uma das etapas obrigatórias da Educação Básica organizada em nove anos (BRASIL, 1996), os dados apontam que 62 mil escolas ofertam essa etapa de ensino no Brasil em seus anos finais, que compreendem o período do 6º a 9º ano (INEP, 2019a).

No Estado do Paraná, é possível encontrar duas realidades distintas para o atendimento educacional dos alunos público-alvo da Educação Especial, pois o Estado optou pela permanência de Instituições Especializadas e Classes Especiais, assim como pela oferta de matrículas na Rede Regular de ensino (PARANÁ, 2016).

O Estado do Paraná, no ano de 2018, realizou 546.408 matrículas referentes aos anos finais do Ensino Fundamental; dentre elas, 34.689 foram destinadas à Educação Especial, em Classes Especiais, Centro de Atendimento e Salas de Recursos (PARANÁ, 2018).

Os dados referentes à matrícula desses alunos reforçam o interesse pela temática por parte da pesquisadora, que, em sua atuação como docente, se viu em meio às questões referentes à inclusão. Essas questões foram intensificadas após sua atuação como Coordenadora Pedagógica dos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola da rede Estadual de ensino. A presença de legislação específica que favorece a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular e a demanda crescente de diagnósticos variados no âmbito escolar intrigaram e desafiaram a pesquisadora a investigar sobre a prática pedagógica realizada no âmbito escolar em uma perspectiva inclusiva.

As demandas da escola em relação ao público-alvo da Educação Especial fazem com que o trabalho do Coordenador Pedagógico tenha novos contornos, o que conduz à necessidade de verificar-se como as pesquisas em educação têm abordado essa questão, isto é, a atividade do Coordenador Pedagógico no contexto da inclusão dos alunos público-alvo da

Educação Especial, em vista de melhor compreendê-la. Para isso, realizou-se um mapeamento utilizando-se de encaminhamentos metodológicos de pesquisas denominadas do tipo estado do conhecimento, pesquisas que são restritas quanto ao número de setores de publicação observados, sendo, por isso, mais restrita à sua abrangência (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Neste estudo, mais especificamente, foram levantadas publicações disponíveis sobre o Coordenador Pedagógico e a inclusão, considerando-se artigos, teses e dissertações. Segundo Romanowski e Ens (2006), estudos que se dediquem a mapear aquilo que está sendo pesquisado têm a possibilidade de apresentar lacunas, enfoques e temas recorrentes.

A pesquisa por produções que abordam simultaneamente a temática coordenação pedagógica e inclusão foi realizada a partir de duas opções: a primeira, destinada à busca de artigos, foi realizada na biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), no indexador *on-line* Educ@ e, ainda, nos documentos indexados no *Thesaurus* Brasileiro de Educação (Brased)<sup>3</sup>. A segunda opção de busca destinou-se à identificação de Teses e de Dissertações no Catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A primeira parte da pesquisa destinada à busca de artigos deu-se conforme mostra o Quadro 1.

QUADRO 1 – Número de artigos indicados nos indexadores e de artigos selecionados

INDEXADOR	DESCRITOR	PALAVRAS-CHAVE	INTERCESSOR	NÚMERO DE ARTIGOS INDICADOS	NÚMERO DE ARTIGOS SELECIONADOS
SciELO	coordenação	pedagógica; inclusão	<i>And</i>	3	0
	pedagogo	Inclusão	<i>And</i>	3	0
Educ@	coordenação	pedagógica; inclusão	<i>And</i>	0	0
	pedagogo	Inclusão	<i>And</i>	1	0
<i>Thesaurus</i> Brased	coordenador pedagógico	-	sem intercessor	30	1
	Inclusão educacional	-	sem intercessor	583	4
<b>TOTAL</b>				<b>620</b>	<b>5</b>

Fonte: Dados organizados pela autora a partir dos indexadores.

A busca realizada nos indexadores SciELO, Educ@ e *Thesaurus* Brased totalizou, portanto, inicialmente, 620 artigos. A partir desses artigos, realizou-se a leitura dos títulos de todos os trabalhos, para a seleção daqueles que indicavam tratar sobre a coordenação

<sup>3</sup> Disponível na página do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

pedagógica, o pedagogo ou a gestão da escola em face à inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial. É importante destacar que se considerou o título como elemento indicativo do conteúdo central dos trabalhos. Por meio desse critério, apenas cinco artigos foram selecionados.

No segundo tipo de busca realizada, busca por teses e dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES<sup>4</sup>, foram utilizados os critérios elencados no Quadro 2.

QUADRO 2 – Pesquisa de trabalhos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

<b>PALAVRAS-CHAVE UTILIZADAS NA BUSCA</b>	<b>NÚMERO DE PESQUISAS ENCONTRADAS</b>	<b>NÚMERO DE PESQUISAS SELECIONADAS NA TEMÁTICA</b>
“Coordenador pedagógico”	3180	21
“inclusão”		
“público alvo da educação especial”		

Fonte: Dados organizados pela autora a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

Os títulos das pesquisas foram também submetidos à leitura atenta, em busca da indicação de que tratassem da coordenação pedagógica e da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, simultaneamente. Foram considerados também títulos que abordassem a gestão escolar, pois a coordenação pedagógica é parte da equipe gestora.

Após a leitura dos 3.180 títulos encontrados, verificou-se que 24 pesquisas atenderam ao critério estabelecido. Dessas 24, três pesquisas foram excluídas posteriormente, por tratarem do pedagogo como professor formado em Pedagogia, atuante em sala de aula, e não como professor que atua na coordenação pedagógica da escola, o que reduziu o número para 21 pesquisas. Após a busca de artigos, teses e dissertações, a partir dos critérios estabelecidos, foram selecionados o total de 26 trabalhos<sup>5</sup>, sendo cinco artigos, duas teses e 19 dissertações.

Após a seleção dos trabalhos por seus títulos, eles foram analisados a partir dos resumos e das conclusões. Em alguns casos, pela fragilidade das informações constantes nesses elementos, o corpo do trabalho foi também consultado.

No que diz respeito às conclusões indicadas pelas pesquisas, especificamente os apontamentos que dizem respeito à coordenação pedagógica/equipe gestora e à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, verificou-se cinco categorias, que foram organizadas a partir de elementos recorrentes nas considerações finais dos trabalhos. As categorias foram nomeadas como: funções da coordenação pedagógica/equipe gestora em relação à inclusão; limites e possibilidades de atuação do coordenador pedagógico/gestor

<sup>4</sup> CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES. CAPES, 2018. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 28 nov. 2018.

<sup>5</sup> Para consultar a listagem dos trabalhos analisados, consultar o Apêndice A.



frente à inclusão; percepções dos coordenadores pedagógicos/gestores sobre a inclusão; programas e políticas para a educação inclusiva; formação profissional para a inclusão.

A primeira categoria, *Funções da coordenação pedagógica/equipe gestora em relação à inclusão*, foi organizada a partir de pesquisas que apresentam em suas conclusões uma ou mais funções atribuídas à coordenação pedagógica/equipe gestora no que diz respeito à inclusão escolar. Dentro dessa categoria, estão as pesquisas de Vioto (2013), Pattuzzo (2014), Correia, Santos e Tomaz (2015), Noya (2016), Melo (2017) e Silva, Ana (2018).

Essa categoria permitiu a reflexão sobre funções da coordenação pedagógica que se sobressaem ao se pensar sobre a escola inclusiva, como a formadora e mediadora, diante da prática pedagógica dos professores. É indicado nas pesquisas que a coordenação pedagógica desenvolve ações em prol da inclusão, também o caráter formativo diante do grupo de professores se destaca em alguns contextos, assim como a demanda das diferentes realidades pesquisadas pela ação desse profissional como líder frente às equipes de trabalho. Também é possível perceber algumas dificuldades para essas funções, de formação e de mediação, as quais são problematizadas de maneira mais pontual na próxima categoria.

Na categoria *Limites e possibilidades de atuação do coordenador pedagógico/equipe gestora frente à inclusão*, foram agrupadas pesquisas que discutem a atuação da coordenação pedagógica e da gestão escolar e que apontam possibilidades a partir do que está sendo feito, mas também elementos que dificultam essa atuação. As pesquisas de Costa (2006), Azevedo e Cunha (2008), Silveira (2009), Souza, D. (2009), Lira (2012), Stelmachuck e Mazzotta (2012), Sardinha (2013), Valim (2013), Santos, Janaina (2016) e Oliveira (2017) representam essa categoria.

As pesquisas abordadas nessa categoria permitem a reflexão sobre aspectos positivos em prol da inclusão, encontrados nos diferentes espaços de pesquisa, e apresentam importantes problematizações sobre limites e tensões também presentes nesses espaços. Mostram a complexidade do cenário educativo e diferentes concepções e compreensões sobre a inclusão. A coletividade e a necessidade de construção de ambientes educativos inclusivos destacam-se na categoria, o que ressalta que o processo formativo humano não se dá de forma isolada. Assim sendo, faz-se fundamental conhecer e refletir sobre esses aspectos com vista à superação de limites e à construção de uma escola inclusiva.

Na categoria *Percepções dos coordenadores pedagógicos/equipe gestora sobre a inclusão*, estão pesquisas que, em suas considerações finais, abordam a percepção dos próprios gestores e dos Coordenadores Pedagógicos sobre sua atuação diante da inclusão. Ela é composta pelas dissertações de Boaventura (2008), Santos, R. (2011) e Monteblanco (2015).

Por meio dessa categoria, compreende-se que a gestão escolar não realiza a inclusão isoladamente. Destaca-se a formação profissional como fator imprescindível para que os professores e os demais membros da equipe escolar se sintam seguros para promover ações inclusivas na escola. A gestão, em suas percepções, expressa que a coletividade é uma demanda educativa também no que diz respeito à concretização de propostas inclusivas.

A categoria *Programas e políticas para a educação inclusiva* reúne pesquisas que investigaram ações pontuais sobre o desenvolvimento de programas voltados à inclusão e, também, os impactos das Políticas inclusivas nos campos de pesquisa. Nessa categoria, estão as pesquisas de Brazil (2010), Mello (2014), Lima (2016) e Rocha (2016), que abordam essas questões em suas dissertações.

Essa categoria de análise permite a reflexão sobre os impactos de programas e de políticas voltados à inclusão. Destaca-se que os gestores e as escolas sentem a necessidade de acompanhamento e suporte para a sua efetivação, mostrando, assim, que a gestão não pode assumir sozinha a tarefa de promover a inclusão, mas, ao contrário, precisa estabelecer processo de colaboração no âmbito escolar.

A última categoria organizada, *Formação profissional para a inclusão*, trata das problematizações detectadas nas pesquisas sobre a formação tanto inicial quanto continuada em uma perspectiva de preparação e de capacitação ou a falta destas para ações em prol da inclusão. Nessa categoria, estão as pesquisas de Alves, E. P. (2009), Sian (2009) e Ujiie e Zych (2010).

Essa categoria permite a reflexão sobre a formação como um elemento constante e necessário à inclusão. As pesquisas consideram que a formação inicial é tida como insuficiente para preparar os profissionais para essa atuação, já a formação continuada se coloca como uma possibilidade, embora não única, de efetivar a inclusão escolar e o Coordenador é tido como um formador em potencial na escola.

No levantamento realizado, foi possível constatar que a temática “inclusão” aliada à coordenação pedagógica vem sendo tratada nos últimos anos de forma tímida, pois, ao considerarem-se os artigos, teses e dissertações estudados, obteve-se uma pesquisa no ano de 2006<sup>6</sup>, duas em 2008, quatro em 2009, duas em 2010, uma em 2011, duas em 2012, três em 2013, duas em 2014, duas em 2015, quatro em 2016, duas em 2017 e uma em 2018. Nos anos em que houve maior número de produções, apenas quatro pesquisas foram realizadas, número

---

<sup>6</sup>Referente a um artigo, devido a isso o ano é anterior à busca dentro do período de dez anos, utilizada como critério para a seleção de teses e de dissertações.

considerado pequeno diante das demandas que a escola tem a cada ano. Considera-se positivo que ao menos uma pesquisa foi realizada por ano, mas se ressalta a importância de mais estudos e publicações sobre a temática.

Conclui-se que os trabalhos analisados focam em percepções sobre o cenário educativo, voltando-se às primeiras etapas da Educação Básica e expressando a necessidade de estudos nas etapas finais da Educação Básica, em que há uma lacuna de produções. O campo de estudo relacionado à coordenação pedagógica e inclusão demanda aprofundamento – essa necessidade é apontada em algumas considerações finais dos trabalhos analisados.

Estudos sobre a inclusão do público-alvo da Educação Especial fazem-se necessários para compreender quais desdobramentos, limites e possibilidades estão presentes na escola de ensino regular, para que as ações positivas e propositivas sejam mais divulgadas e estratégias para superar possíveis obstáculos sejam traçadas. Enfatiza-se a atuação profissional da coordenação pedagógica diante da inclusão. O Coordenador Pedagógico pode ser estudado em suas ações, ou seja, o que o Coordenador realiza na sua realidade cotidiana. Em alguns contextos, sua atuação mostra-se mais positiva; em outros, ainda não parece ser tão expressiva.

O profissional Coordenador Pedagógico, conforme constataram as pesquisas, tem a função de coordenar as questões pedagógicas dentro da escola em prol do ensino e da aprendizagem do aluno. Assim, ele é essencial para a promoção da inclusão, uma vez que exerce liderança junto ao grupo de professores, desenvolve aspectos formativos na escola, entre outros. Pesquisar suas ações, ou até mesmo, a fragilidade delas, enriquece o campo prático-teórico, possibilitando novos olhares e inspirando novos rumos a serem tomados para que o processo de inclusão seja facilitado.

Os resultados indicados na produção científica sobre a temática Coordenação Pedagógica e Inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial permitem considerar que se trata de um objeto que necessita de maior aprofundamento, pois as pesquisas indicam possibilidades e dificuldades em relação aos processos inclusivos que demandam estudos a partir de diferentes pontos de vista.

No contexto dessas reflexões, compreende-se o Coordenador Pedagógico como o profissional que atua nos processos de gestão da escola e que tem um papel importante na articulação e na coordenação dos seus diferentes seguimentos. Por isso, toma-se, neste estudo, como objeto de pesquisa, a atuação do Coordenador Pedagógico junto aos professores, diante da inclusão de alunos da Educação Especial. A presente pesquisa dedica-se, portanto, ao estudo do Coordenador Pedagógico a partir das considerações de autores como Almeida e Placco (2002), Domingues (2014), Franco (2016), Libâneo (2010) Pinto (2011), entre outros.

Assim, a pesquisa tem como problemática a compreensão de como o Coordenador Pedagógico atua em relação à prática dos docentes na perspectiva da inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nos anos finais do Ensino Fundamental, tendo em vista que esse profissional atua com professores e alunos no âmbito escolar.

Delineou-se como objetivo geral **analisar a atuação do Coordenador Pedagógico em relação à prática docente na perspectiva da inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nos anos finais do Ensino Fundamental**. Como objetivos específicos, foram estabelecidos:

- ✓ identificar as estratégias inclusivas desenvolvidas por Coordenadores Pedagógicos nos anos finais do Ensino Fundamental;
- ✓ verificar as alternativas existentes no âmbito escolar para a atuação do Coordenador Pedagógico em relação ao processo inclusivo;
- ✓ compreender as concepções de Coordenadores Pedagógicos e professores sobre a inclusão.

A pesquisa utiliza a abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e foi desenvolvida em quatro Escolas Estaduais do município de Ponta Grossa. Nessas escolas, foram realizadas observações e aplicados questionários com questões semiabertas com oito Coordenadoras Pedagógicas. Também foram aplicados questionários com questões semiabertas a 15 professores, além de ter sido realizada análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola.

A organização do trabalho deu-se por seções. A primeira seção contempla a introdução da pesquisa, seguida pela seção dois, intitulada *A coordenação pedagógica e sua relação com a inclusão escolar*. Essa seção apresenta elementos da constituição do Coordenador Pedagógico e suas áreas de atuação. Os autores que contribuem com essas discussões são Franco (2016), Libâneo (2002, 2004, 2010), Macedo (2016), Placco (2014), Pinto (2011), Saviani (2008, 2011), entre outros. Contemplam-se, também, as questões inerentes à inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial, como uma área na qual a coordenação pedagógica desenvolve seu trabalho. A compreensão da perspectiva inclusiva dá-se por meio de autores como Aguiar (2015), Carvalho (1997), Mantoan (2018), Santos, Julio (2008), Sasaki (1997), Silva, Aline (2012), entre outros. Também são apresentados alguns documentos e legislações vigentes em relação à inclusão do público-alvo da Educação Especial, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI

(BRASIL, 2008).

A terceira seção trata do conceito de prática, o eixo epistemológico e o encaminhamento metodológico da pesquisa, a partir da compreensão da teoria como expressão da prática, conforme indicado por Martins (1989, 1998, 2000) e Santos, O. (1992). De acordo com esse eixo epistemológico, os sujeitos são considerados seres de ação, que atuam e refletem sobre o mundo. A partir de sua experiência (THOMPSON, 1981), eles produzem conhecimento.

São apresentadas, também, características da abordagem qualitativa, fundamentada em Bogdan e Biklen (1994), e do tratamento de dados a partir da análise de conteúdo de Bardin (1977). Nessa seção, descrevem-se os elementos éticos da pesquisa, a seleção do campo pesquisado, os participantes e os instrumentos de coleta de dados. Além disso, contextualiza-se o Estado do Paraná em relação à Coordenação Pedagógica e à Inclusão.

A seção intitulada *Ações da coordenação pedagógica para a inclusão: o que os dados revelam* apresenta a análise dos dados. Foram organizados em seis categorias que foram estabelecidas a partir dos dados. A primeira categoria nomeada *Concepções sobre a inclusão* apresenta compreensões dos participantes da pesquisa sobre a temática, articuladas às concepções presentes no PPP das escolas. A categoria *Atuação burocrática da coordenação pedagógica: implicações para a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial* aborda ações burocráticas desenvolvidas pelas Coordenadoras Pedagógicas que envolvem os alunos público-alvo da Educação Especial no ambiente escolar e orientações a partir dessas ações aos docentes. A *Atuação da coordenação pedagógica em relação aos alunos público-alvo da Educação Especial* é indicada na terceira categoria, pois a ação desenvolvida pelas Coordenadoras Pedagógicas para com os alunos está relacionada ao desenvolvimento de ações na prática docente.

Nessa mesma seção, a quarta categoria, intitulada *Articulação entre os docentes e família dos alunos público-alvo da Educação Especial pela coordenação pedagógica* apresenta a relação que a coordenação pedagógica pode fazer entre família e professores para a inclusão. Na sequência, está a categoria *Ações da coordenação pedagógica direcionadas aos professores* que discute a relação direta entre coordenação pedagógica e professores para a inclusão escolar dos alunos. A sexta categoria, *A fragilidade do planejamento da coordenação pedagógica e suas implicações à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial*, aborda a organização do planejamento da coordenação pedagógica e algumas fragilidades no processo.

Por fim, retoma-se os objetivos e resultados da pesquisa nas considerações finais.

## 2 A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E SUA RELAÇÃO COM A INCLUSÃO ESCOLAR

A coordenação pedagógica<sup>7</sup> é uma função<sup>8</sup> importante na escola, pois o profissional que a desenvolve tem atribuições relacionadas à coordenação das relações pedagógicas vinculadas ao processo de ensino e de aprendizagem. Ela difere da função de docência, uma vez que tem seu foco no ensino e na aprendizagem dos alunos sem que esteja, necessariamente, todos os dias, em sala de aula com eles, como faz o professor. Isso permite que as especificidades da coordenação pedagógica e de suas atribuições sejam alvo de estudos de autores como Domingues (2014), Libâneo (2004), Pinto (2011), entre outros.

Com vistas ao melhor conhecimento sobre esse profissional e sua atuação na escola, serão realizadas algumas reflexões sobre a organização do trabalho da coordenação pedagógica e as possibilidades de sua atuação em prol do desenvolvimento de ações inclusivas, relacionadas ao público-alvo da Educação Especial<sup>9</sup> que hoje se encontra, em grande número, matriculado na rede regular de ensino. Por isso, mais pontualmente, dois movimentos são aqui necessários: o primeiro, o de prover uma reflexão que indique mais detidamente o que se tem como pressuposto sobre a função da coordenação pedagógica; e o segundo, situar a inclusão escolar e suas prerrogativas no cenário educativo, tendo em conta que esse paradigma está intrinsecamente relacionado à atuação do Coordenador Pedagógico.

### 2.1 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão na escola, com foco no aluno e em seu desenvolvimento social e de aprendizagem, é construída por todos os envolvidos na vida dessa instituição. Ressalta-se, entretanto, nesse cenário, o profissional Coordenador Pedagógico. Pensar a ação de coordenar, segundo Placco e Souza (2015, p. 48), “[...] como o próprio nome diz, implica articular vários pontos de vista ou atividades em direção a um objetivo comum, que, nesse caso, equivale a práticas mais efetivas e melhor qualidade do ensino e da aprendizagem”.

Com enfoque na inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, em linhas

---

<sup>7</sup> Nesta pesquisa, optou-se pela denominação Coordenador Pedagógico para tratar da função desenvolvida por esse profissional, embora sejam encontradas diferentes denominações nas produções bibliográficas para descrevê-lo, como: pedagogo, supervisor pedagógico, supervisor escolar, supervisor educacional, assistente pedagógico e orientador pedagógico (PINTO, 2011).

<sup>8</sup> Segundo Macedo (2016), a palavra função é utilizada não para referenciar a forma de acesso do Coordenador Pedagógico, mas, sim, as ações que ele desenvolve.

<sup>9</sup> Educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

gerais, o Coordenador Pedagógico tem o desafio de estar atento ao processo ensino-aprendizagem desses alunos, de forma que eles aprendam segundo suas especificidades.

Aguiar (2015, p. 142) ressalta que:

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.

O Coordenador Pedagógico constitui-se como um profissional que desenvolve sua atuação fora da sala de aula, porém com vistas ao aluno (PINTO, 2011). Então, uma das maneiras a partir das quais ele poderá contribuir com a inclusão desse aluno, que tem direito à aprendizagem, é auxiliar o professor a pensar e a elaborar os encaminhamentos para que ela ocorra.

O Coordenador Pedagógico tem sua atuação diretamente ligada aos processos inclusivos na medida em que compreende que a escola tem uma intencionalidade formativa, que é desenvolvida por meio da construção e da implementação de seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Sua função envolve a coordenação e a mediação de ações e de reflexões, bem como o estabelecimento, junto aos pares, na escola, dos caminhos que ela, como coletivo, utilizará para atingir o fim formativo, fazendo-se uma escola inclusiva (AGUIAR, 2015).

“Construir uma escola inclusiva leva tempo e demanda esforço sistemático em reuniões pedagógicas ou estudos semanais que abordem temas de interesse e relacionados às necessidades do professorado” (AGUIAR, 2015, p. 150). Por isso, o Coordenador Pedagógico, devido à singularidade de sua função, tem uma atuação de importância no contexto da escola, pois atua em relação a diferentes seguimentos e pode mobilizar a troca de informações.

Desse modo, o ato de coordenar tem o foco na aprendizagem do aluno e, para tal, articula questões do trabalho desenvolvido pelos professores. Ao considerarem-se os alunos público-alvo da Educação Especial, muitas questões precisam ser pensadas para que esses alunos venham a participar da escola de maneira inclusiva. “Toma-se, então, como ponto de partida que o coordenador pedagógico é um profissional que, assim como o professor, precisa se dedicar à sua formação, assumindo-se como profissional que busca, permanentemente, superar os desafios de sua prática” (PLACCO; SOUZA, 2015, p. 49).

Compreender os alunos como pessoas capazes de aprender e assumir a escola como instituição que busca ensinar, independentemente das especificidades, das deficiências, ou de quaisquer outras diferenças, faz com que a equipe escolar caminhe para uma busca coletiva que tem na figura do Coordenador Pedagógico um articulador de encaminhamentos para essa

aprendizagem. Fogli, Filho e Oliveira (2008, p. 116) apontam que

A deficiência é apenas um dos elementos que compõem a totalidade do ser humano. Desta forma, a deficiência não deve ser privilegiada nem desprezada, apenas considerada. O importante é discutir um modelo de aprendizagem sem rótulos, classificações, levando-se em conta o potencial do aluno.

A parceria entre a coordenação pedagógica e os professores com vistas à aprendizagem desse aluno é fundamental, embora existam desafios, limites e possibilidades que ocorrem dentro da escola. Torna-se imprescindível o pensar sobre o ensinar e o como desenvolver esse ensino de maneira a estimular as capacidades e as potencialidades dos alunos, em especial daqueles que fogem ao padrão de aprendizagem que tem a maioria dos alunos.

### 2.1.1 Sobre a Atuação da Coordenação Pedagógica Escolar

Diante da importância de sua atuação no ambiente escolar, o Coordenador Pedagógico assume um papel de destaque para a promoção de práticas inclusivas. Faz-se necessário, portanto, compreender como essa função se concretiza nos espaços escolares. Autores como Almeida e Placco (2002), Domingues (2014), Franco (2008), Pinto (2011), e outros, discutem a função da coordenação pedagógica, que nem sempre se configurou como atualmente.

No Brasil, durante o século XVI, os primeiros indícios de uma atuação semelhante à da coordenação pedagógica foi identificada na figura do supervisor das relações pedagógicas, que realizava a fiscalização escolar e a supervisão do trabalho do professor. A partir desses primeiros indícios, historicamente<sup>10</sup> profissionais com diferentes nomenclaturas atuaram nas escolas coordenando as relações pedagógicas (VASCONCELLOS, 2006). Nesse cenário, constata-se que influências advindas do âmbito social e político mais amplo refletiram na escola e nas configurações que ela demandava da coordenação pedagógica.

Essas configurações, conforme Pinto (2011), perpassam modelos educacionais de gestão advindos de influências internacionais, como o modelo de supervisão dos Estados Unidos do século XVIII, modelos organizativos empresariais e industriais<sup>11</sup>, demandas do desenvolvimento tecnológico e produtividade social.

---

<sup>10</sup> Para leitura sobre a trajetória histórica da coordenação pedagógica, consultar Saviani (2008).

<sup>11</sup> Taylorismo: modelo de lógica empresarial, que ganha espaço no ambiente educativo brasileiro no período militar. Visava à organização racional do trabalho e maior produtividade por meio da adequação educacional aos padrões econômicos de funcionamento (ARANHA, 1996).



Em consequência desses anseios que se alternaram diante das diferentes perspectivas históricas, a formação do profissional que atuaria na coordenação das relações pedagógicas das escolas também sofreu modificações em resposta às demandas que lhe eram atribuídas. Segundo Saviani (2011), as reflexões sobre a formação dos profissionais encarregados por promover o ensino iniciaram-se mais pontualmente com o aumento da população na escola, advindo pelo processo de urbanização e de industrialização no decorrer do século XX.

O curso de Pedagogia foi regulamentado no ano de 1939, e vem se constituindo como uma das possibilidades formativas do Coordenador Pedagógico. Desde sua criação, apresentou diferentes perspectivas para a formação do Pedagogo. Essa formação, inicialmente organizada em bacharelado e licenciatura, diferenciava a atuação dos técnicos de ensino – voltada aos conteúdos – e a atuação docente, voltada à didática (SAVIANI, 2011).

Posteriormente, habilitações específicas foram inseridas no referido curso pelo Parecer Nº 252, de 1969, do Conselho Federal de Educação (CFE). O curso organizar-se-ia em um núcleo comum de estudos com posterior complementação em habilitações, sendo elas: supervisão escolar (relacionada à supervisão do trabalho dos professores), orientação educacional (relacionada aos alunos), administração escolar (relacionada à direção escolar). Essa nova configuração fragmentava o trabalho pedagógico por meio da atuação dos especialistas de ensino (LUCK, 1981; PINTO, 2011).

As habilitações foram excluídas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que propõe uma formação unitária ao Pedagogo. Por meio dos anseios democráticos expressos na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a LDB apresenta a gestão escolar em uma perspectiva democrática, gestão da qual a coordenação pedagógica faz parte.

A demanda atual da coordenação pedagógica relaciona-se ao princípio da gestão democrática, entendida aqui como a gestão aberta à participação e à coletividade, não apenas na execução de objetivos, mas também e especialmente na sua definição e no delineamento dos caminhos a serem tomados pela escola (LIBÂNEO, 2004). Por isso, é relevante observar a perspectiva dos princípios expressos na atual LDB (BRASIL, 1996) em relação ao ensino, que aponta:

- Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
  - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
  - III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
  - IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
  - V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
  - VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996, n.p.).

O que está previsto na legislação quanto aos princípios relacionados à atividade de ensino – em especial à possibilidade de um pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, o respeito à liberdade, à liberdade de aprender e de ensinar e à gestão democrática no ensino público – abre espaço para que as escolas pensem suas propostas pedagógicas e registrem nelas suas intenções formativas.

Tais pressupostos da LDB (BRASIL, 1996) reforçam a presença e a importância do Coordenador Pedagógico, visto que ele é necessário para articular esses princípios na escola. O Coordenador Pedagógico favorecerá que a escola se articule e funcione democraticamente, em uma perspectiva formativa e inclusiva, em vista de atender às diferentes demandas sociais (MACEDO, 2016).

Libâneo (2004, p. 51) considera que a escola tem a finalidade de promover um ensino de qualidade, e ele afirma que

[...] a escola necessária para fazer frente a essas realidades é a que prevê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, [...] uma escola de qualidade é aquela que inclui, uma escola contra a exclusão econômica, política, cultural, pedagógica.

A escola precisa ser debatida como espaço de promoção humana, em que a formação intelectual seja central para o trabalho nela desenvolvido. A intencionalidade explícita da escola em promover tal formação no processo educativo passa pela atuação do Coordenador Pedagógico, uma vez que cabe a ele promover os encaminhamentos para que esse debate e as práticas dele advindas sejam possíveis (PINTO, 2011).

Concebe-se que a “[...] função prioritária do coordenador é organizar o pedagógico da escola, estruturar o trabalho coletivo dos docentes, organizar as mudanças para que a escola ensine melhor” (FRANCO, 2008). A autora destaca que coordenar o pedagógico envolve amplas questões no ambiente escolar, como o processo de ensino e de aprendizagem, o foco da atividade educativa e a promoção de reflexões para que esse processo seja desenvolvido em prol de transformações das práticas educativas. Portanto, “[...] *pedagógico* refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se

estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa” (LIBÂNEO, 2010, p. 30, grifo do autor). Segundo Libâneo (2004, p. 219-221), dentre algumas das atribuições que são inerentes à coordenação do pedagógico, pode-se destacar:

1. Responder por todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula, visando a níveis satisfatórios de qualidade cognitivas e operativas do processo de ensino e aprendizagem.
2. Supervisionar a elaboração de diagnósticos e projetos para a elaboração do projeto pedagógico-curricular da escola e outros planos e projetos.
3. Propor para discussão, junto ao corpo docente, projeto pedagógico-curricular da unidade escolar.
4. Orientar a organização curricular e o desenvolvimento do currículo incluindo a assistência direta aos professores na elaboração dos planos de ensino, escolha de livros didáticos, práticas de avaliação da aprendizagem.
5. Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, acompanhar e supervisionar suas atividades tais como: desenvolvimento dos planos de ensino, adequação de conteúdos, desenvolvimento de competências metodológicas, práticas avaliativas, gestão de classe, orientação da aprendizagem, diagnósticos de dificuldades etc.
6. Coordenar reuniões pedagógicas e entrevistas com professores visando a promover a inter-relação horizontal e vertical entre disciplinas, estimular a realização de projetos conjuntos entre os professores, diagnosticar problemas de ensino e aprendizagem e adotar medidas pedagógicas preventivas, adequar conteúdos, metodologias e práticas avaliativas.
7. Organizar as turmas de alunos, designar professores para as turmas, elaborar o horário escolar, planejar e coordenar o Conselho de Classe.
8. Propor e coordenar atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores.
9. Elaborar e executar programas e atividades com pais e comunidade, especialmente de cunho científico e cultural.
10. Acompanhar o processo de avaliação da aprendizagem (procedimentos, resultados formas de superação de problemas etc.).
11. Cuidar da avaliação processual do corpo docente.

De acordo com as atribuições apontadas por Libâneo (2004), vê-se que as questões pedagógicas envolvem diferentes dimensões, como a atuação junto aos professores, estudos, planejamento de ações junto à comunidade escolar, atendimento aos alunos, pesquisa, formação docente, entre outras. Contudo, todas relacionam-se à intencionalidade educativa, uma vez que, quando se trata da coordenação pedagógica escolar, se objetiva a aprendizagem dos alunos, assumindo o que Pinto (2011) chama de atuação profissional a partir da totalidade. Para o autor, as reflexões sobre a atuação do Coordenador Pedagógico dão-se em uma perspectiva de superação da fragmentação, tanto da sua formação quanto da sua atuação, ou seja, está se pensando em um profissional capaz de desenvolver sua função de forma articulada com as necessidades da escola. O autor considera que:

O cerne do trabalho do pedagogo escolar é justamente a coordenação do trabalho pedagógico e o trabalho pedagógico por sua vez, é o núcleo das atividades escolares.

Ele representa o conjunto de todas as práticas educativas que se desenvolvem dentro da escola. Envolve, portanto, as atividades docentes e discentes, assim como as atividades dos demais profissionais não docentes. Entretanto, a referência central do trabalho pedagógico são os processos de ensino e aprendizagem que acontecem em sala de aula. (PINTO, 2011, p. 151).

O Coordenador Pedagógico relaciona-se com diferentes dimensões das atividades escolares, tem atuação direta com questões pedagógicas e de ensino. Daí a importância da promoção de ambientes coletivos, próprios de uma perspectiva de gestão democrática, pois o agir sozinho desfaz o sentido de coordenar. É nessa direção que Franco (2008) aponta o Coordenador Pedagógico como uma das peças do quebra-cabeça que constitui as instituições escolares, uma peça importante que auxilia na constituição do todo, mas que não o constrói sozinho. A escola constitui-se como um espaço de relações dialéticas, espaço que tem a possibilidade de reproduzir, mas também e principalmente de transformar e de transformar-se por suas práticas. “[...] desvelar e explicitar as contradições subjacentes a essas práticas são alguns dos objetivos do trabalho dos coordenadores, quando planejado na direção de transformação” (ORSOLON, 2002, p. 18).

Para Orsolon (2002), é possível realizar transformações no ambiente escolar se o trabalho pedagógico for direcionado para tal, uma vez que certamente não será um caminho linear, pois envolve as contradições presentes em todo o processo. Cabe destacar que as transformações necessárias ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas perpassam esses direcionamentos que podem ser dados pela coordenação. O Coordenador Pedagógico é um dos agentes fundamentais para esse trabalho e precisa, para isso, “[...] 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, 2002, p. 19).

Veiga (2005, p. 110) conceitua o PPP como

[...] um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira, por quem, para chegar a que resultados. Além disso, explicita uma filosofia e harmoniza as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo sua autonomia e definindo seu compromisso com a clientela. É a valorização da identidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externas. Esta idéia implica a necessidade de uma relação contratual, isto é, o projeto deve ser aceito por todos os envolvidos, daí a importância de que seja elaborado participativa e democraticamente.

A identidade da escola, suas percepções e suas intenções, estão expressas nesse projeto, o que requer que ele seja uma construção autêntica dos agentes envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem local. Sobre o PPP, Vasconcellos (2006) ressalta que ele pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia escolar, para que os sujeitos da

escola se sintam parte e também responsáveis pelo processo de ensino e de aprendizagem. O PPP não é uma solução para todos os problemas escolares, mas, sim, uma possibilidade de articulação de diferentes questões que estão interligadas pela intencionalidade educativa. Portanto, a partir

[...] dessas considerações e desse entendimento sobre o PPP, identificamos a atuação do pedagogo escolar como articulador do conjunto de práticas educativas que ocorrem tanto *na* quanto *fora* da sala de aula, via projeto político-pedagógico da escola. Articulação esta que só faz sentido se gerar e, ao mesmo tempo, for gerada pelo trabalho coletivo. (PINTO, 2011, p. 149).

Por meio da compreensão do que o PPP intenciona, as ações pedagógicas podem ser desenvolvidas com vistas a atingir os anseios coletivos da escola. Desse modo, se a escola pretende constituir-se como uma escola inclusiva, o PPP é o documento norteador para tal construção. Em uma perspectiva de atuação para a transformação social, Vasconcellos (2006, p. 87) considera que

[...] a coordenação, é exercida por um educador, e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente, [...] a discriminação social através da escola, etc.

O ato de coordenar as relações pedagógicas da escola torna o Coordenador Pedagógico um articulador de diferentes questões em um mesmo espaço, o que faz seu trabalho necessário e desafiador. Trata-se de um profissional comprometido com o ensino e com a qualidade, com clareza de que o propósito do seu trabalho é o desenvolvimento do aluno e de que, para isso, precisa trabalhar em coletividade. Sobre essa relação, Pinto (2011, p. 97) aponta que

[...] o mais importante na formação – inicial e continuada – do pedagogo escolar é sua especialização em uma proposta educacional comprometida com a promoção humana e a transformação radical da sociedade. Comprometimento este que, ao direcionar sua ação educativa, seja capaz de articular o contexto escolar em que ela ocorre com o contexto mais amplo da sociedade.

Assumir essa perspectiva significa entender a escola como instituição social que compreende a dimensão humana e a importância de uma formação não fragmentada. Para isso, promove o pedagógico. Pinto (2011, p. 74) considera que a Pedagogia, “[...] ao tratar de um conhecimento da e para a prática educacional, manifesta-se na ação do agente educativo. No caso da pedagogia escolar, esse agente, é o pedagogo escolar”. Assim sendo, ressignificar esse profissional vai ao encontro da compreensão de que o Coordenador Pedagógico é um estudioso dos conhecimentos pedagógicos, que contempla questões teóricas e práticas de forma articulada.

Domingues (2014) defende a formação do Coordenador Pedagógico nos cursos de Pedagogia, pois, sendo ele um estudioso das questões pedagógicas,

[...] os conhecimentos advindos dessa formação dariam suporte teórico e prático para a ação desse profissional, pois, subsidiado pelos estudos da teoria da educação, da didática, das metodologias específicas e das disciplinas relacionadas às ciências da educação, atreladas as experiências pessoais e profissionais vividas, comporiam uma rede de saberes e fazeres que daria suporte à prática de formador voltada para uma ação pedagógica crítica. (DOMINGUES, 2014, p. 27).

O Coordenador Pedagógico requer uma formação sólida sobre as questões da educação, inerentes ao curso de Pedagogia. Em seu processo de formação inicial e continuada, ele se constitui como um estudioso da educação, fator essencial à dinamicidade de seu trabalho. Para Pinto (2011), é possível organizar dois níveis de participação do Coordenador Pedagógico nos processos educativos: o primeiro diz respeito à sua participação nos processos de ensino e de aprendizagem conduzidos pelos docentes em sala de aula; e o segundo trata de sua participação nos processos educativos que se manifestam fora da sala de aula.

Desse modo, é possível destacar que o Coordenador Pedagógico é um profissional necessário à escola, que constitui sua ação fora da sala de aula, porém diretamente ligada a ela. “O Coordenador, em função do espaço em que atua, tem tanto a interface com o ‘chão da sala de aula’ (através do contato com os professores e alunos), quanto com a administração, podendo ajudar uns aos outros a se aproximarem criticamente” (VASCONCELLOS, 2006, p. 89).

Essa dinâmica é desafiadora, pois o Coordenador Pedagógico não pode ser compreendido apenas como um executor de tarefas que, em alguns momentos, atua fora de sala de aula e, em outros, dentro dela. Um dos desafios de sua função constitui-se na imprevisibilidade, pois sua intervenção não é facilmente planejada. “Ele mobiliza os saberes pedagógicos em situações educativas nem sempre formais que surgem no dia a dia do cotidiano escolar” (PINTO, 2011, p. 79). Esse fator, segundo Pinto (2011), faz com que ele necessite de conhecimentos que lhe possibilitem agir mediante essa imprevisibilidade, em diferentes dimensões.

### 2.1.2 Inclusão Escolar: Algumas Considerações

A partir da contextualização sobre a função da coordenação pedagógica escolar, cabe uma reflexão sobre a inclusão nesse espaço, pois o Coordenador Pedagógico, dentro de suas atribuições, atuará diretamente com diferentes dimensões inerentes aos alunos público-alvo da Educação Especial em processo de ensino e de aprendizagem.

Considerando que não existe apenas um grupo de pessoas a quem as discussões sobre a inclusão se destinam, entende-se que, na perspectiva da inclusão, todas as pessoas, em suas particularidades, precisam de ambientes inclusivos, ambientes em que elas sejam respeitadas e possam deles participar. Dentre as diferentes demandas presentes na rede de ensino regular, a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial tem sido uma realidade. O atual cenário educacional tem expressado esforços para promover um ambiente inclusivo, ainda que com limites e dificuldades. Isso é verificado na legislação disponível, nas pesquisas realizadas por diferentes pesquisadores em âmbito nacional e internacional e em projetos voltados à inclusão. Entretanto, nem sempre a escola de ensino regular esteve aberta à matrícula de todos os alunos, nem sempre ela buscou ser inclusiva.

Assim como os processos de construção da atuação da Coordenação Pedagógica constituíram e foram constituídos por determinadas práticas e concepções presentes na sociedade, as discussões sobre a inclusão também se desenvolveram da mesma maneira: a partir de práticas e de diferentes construções teóricas.

Um dos documentos de reconhecida relevância que expressaram sua preocupação com o fato de que a educação deve ser inclusiva, é a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que se constitui como um marco em âmbito internacional. A Declaração trata de Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais e foi publicada no ano de 1994, na Espanha, com a representação de 88 governos.

Dentre os ideais expressos na Declaração, vê-se o direito à educação e a necessidade de aceitação das características únicas e particulares de cada criança. Nela a escola regular é defendida como o ambiente propício para o combate à discriminação, desde que possua uma orientação inclusiva (UNESCO, 1994).

O documento considera que os alunos com deficiência são de responsabilidade da comunidade escolar, assim como todos os demais alunos, por isso apresenta reflexões sobre a necessidade formativa dos envolvidos no processo educativo. A Declaração também traz apontamentos sobre a responsabilidade dos governos em relação a investimentos para a promoção da inclusão em vários âmbitos, o que ressalta sua importância como documento norteador desse processo.

Em âmbito nacional, destaca-se que os movimentos em prol dos direitos das pessoas com deficiência conquistaram avanços significativos, pois, atualmente, pode-se encontrar documentos legais que visam propiciar a inclusão. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008) é um desses documentos. Nele vê-se que:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 1).

Nesse documento, a inclusão está diretamente associada aos direitos humanos como um movimento tanto social quanto pedagógico. A PNEEPEI (BRASIL, 2008) destaca a intenção de que o aluno com deficiência não apenas ingresse na escola regular, mas, sim, que tenha o suporte necessário para que faça parte da escola regular que frequenta, pois o que busca é promover o ensino e a aprendizagem para os alunos, considerando-se suas especificidades, potencialidades ou possíveis limitações no ensino regular.

Nessa mesma direção, a LDB N° 9.394/1996 apresenta a modalidade Educação Especial como complementar ao ensino regular, pois, preferencialmente, o educando estará matriculado na rede regular de ensino. Ela perpassa os níveis e as modalidades da Educação e não substitui a classe regular. Ela se inicia na Educação Infantil e se estende pela vida escolar do educando (BRASIL, 1996). Em seu artigo 59, a atual LDB destaca que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei n° 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, n.p.).

A LDB faz referência ao ensino inclusivo, em que o aluno seja amparado em suas necessidades e particularidades. Considera a possibilidade da realização de adaptações, o apoio de profissionais especializados, o pensar pedagógico para a aprendizagem desses alunos. Todavia, a efetivação dessa legislação na realidade de cada escola e de cada aluno com deficiência não depende apenas da redação do texto, mas, sim, de condições humanas e materiais, além da percepção favorável de todos.

Carvalho (2008, p. 46) afirma que “[...] atualmente as políticas de educação especial no Brasil adotaram orientações inclusivas, procurando assumir essa prática democrática como atributos políticos voltados para a realização humana”. Tais prerrogativas fazem sentido especialmente diante da constatação de que nem sempre a preocupação com a inclusão das



peças com deficiência no ensino regular se fez presente. Isso foi destacado por Sasaki (1997) quando discutiu sobre as quatro fases do desenvolvimento educacional.

Na primeira fase, denominada por Sasaki (1997) como fase de exclusão, a pessoa com deficiência foi vista como alguém à parte da sociedade, pois nenhuma ação assistencial e, muito menos, educacional lhe era destinada; predominava a rejeição do deficiente. Durante a segunda fase, de segregação institucional, surgiram instituições religiosas e filantrópicas dispostas a trabalhar com a educação das pessoas com deficiência. Nessa fase, elas ainda eram excluídas da sociedade e de suas famílias, pois, muitas vezes, passavam toda a vida nessas instituições de educação, na maior parte administradas por instituições religiosas, fundadas especificamente para o atendimento dessas pessoas em locais separados dos demais.

Na terceira fase, fase de integração, classes especiais começaram a surgir dentro das escolas de ensino regular, que passaram a receber os alunos com deficiência, porém os classificavam e isolavam em turmas separadas dos demais alunos. Utilizava-se a justificativa da necessidade de qualidade do ensino e de rendimento das turmas, por isso o que se fez foi criar um espaço à parte para esses alunos, dentro do espaço comum (SASSAKI, 1997).

A última fase, segundo Sasaki (1997), a da inclusão, surgiu no final dos anos de 1980 e início de 1990. Nela, preponderou a preocupação com a qualidade educacional e a inclusão do aluno com deficiência. Sua inclusão em escolas de ensino regular passou, assim, a ser uma das prioridades educacionais.

As fases apresentadas pelo autor explicitam que conquistas em relação à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial se iniciaram pela inclusão escolar do aluno com deficiência e, por meio de conquistas sociais, se ampliaram para abranger pessoas com outras especificidades. Também é importante reconhecer que muitas são as nomenclaturas que foram atribuídas às pessoas com deficiência no decorrer da história. Termos como, por exemplo, anormais, incapacitados, excepcionais já foram adotados na tentativa de descrever essa população. Posteriormente, esses termos foram substituídos por expressões como: pessoas com necessidades educacionais especiais, portadores de necessidades especiais, portadores de deficiência, entre outros (SILVA, Aline 2012).

Segundo Silva, Aline (2012, p. 78), os “[...] novos termos são criados na tentativa de definir, da melhor maneira possível, a clientela da educação especial e, além disso evitar que a palavra usada para designar essas pessoas seja pejorativa e reflita o preconceito da sociedade” (SILVA, Aline 2012, p. 78). Mais atualmente, observa-se a palavra deficiência, ou, pessoa com deficiência, sendo utilizada. Ela é empregada, no Brasil, no Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com

Deficiência (BRASIL, 2009). Essa nomenclatura já era utilizada antes do Decreto, porém, com ele, toma um caráter mais oficial.

Silva, Aline (2012, p. 79) pontua que “[...] ao utilizar o termo *deficiência* fazemos referência à parcela da população que apresenta algum tipo de comprometimento físico, sensorial e/ou intelectual.” Contudo, Carvalho (1997) alerta que as nomenclaturas não fazem com que a aceitação ou a qualidade de vida do deficiente melhore significativamente, o que se busca é padronizar um termo legal e socialmente.

A inclusão destinada aos alunos com deficiência na escola regular tem sido compreendida como um movimento fundamental e necessário à sociedade e ao desenvolvimento da educação. Seu objetivo é “[...] tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecendo a aprendizagem” (PRIETO, 2006, p. 40). A aprendizagem do aluno a partir de suas potencialidades e singularidades é, portanto, o foco central da inclusão escolar e, para que tal aprendizagem ocorra, o conceito de inclusão precisa ser vivenciado na escola. Sobre o termo inclusão, é possível encontrar estudos que utilizam as expressões inclusão e integração como sinônimos, e também estudos que as diferenciam. Para Ferreira e Guimarães (2003, p. 110):

O termo ‘integração’ não deve ser tomado de forma unívoca, como se todas as pessoas falassem ao mesmo tempo de uma mesma coisa, atribuindo-lhe sentido único. Ao contrário, a integração aparece envolta em uma série de significados, que variam desde a inserção plena dos deficientes na sociedade até a sua preparação para uma possível inserção social.

Desse modo, pode-se estar falando sobre diferentes conceitos de integração ao utilizar a mesma nomenclatura. Neste estudo, faz-se uso do termo inclusão com vistas a abranger sua concepção como um novo paradigma, conforme defendido por Mader (1997, p. 47), quando afirma:

Um novo paradigma está nascendo, um paradigma que considera a diferença como algo inerente na relação entre os seres humanos. Cada vez mais, a diversidade está sendo vista como algo natural. E a sociedade busca se orientar para que cada membro, com sua singularidade, possa usufruir do bem coletivo. [...]. Inclusão é um termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos. Uma sociedade com que há inclusão é uma sociedade em que existe justiça social, em que cada membro tem seus direitos garantidos e em que sejam aceitas as diferenças entre as pessoas como algo normal.

A maneira como a inclusão é compreendida pela autora visa a uma construção, pois o cenário social e escolar ainda não se configura como inclusivo. Forest e Pearpoint (1997) destacam que incluir vai além de colocar o aluno com deficiência nas salas de aula do ensino regular, mas se refere, em especial, a modificar a maneira como as demais pessoas aceitam e convivem com a diversidade. Por isso, não há possibilidade de meios termos, pois esse

movimento tem a ver com o desejo das pessoas de pertencerem aos diferentes espaços.

Tendo consciência do movimento de inclusão em vista do combate à exclusão, é possível compreender que

[...] o alunado de educação especial deve ser beneficiado pela inclusão, por direito de acesso, ingresso e permanência no sistema governamental de ensino, mais como uma consequência da conscientização dos educadores do que por determinação superior. (CARVALHO, 1997, p. 205).

As lutas sociais pela inclusão e pelo pertencimento à sociedade permitem a conquista de direitos. Entretanto, é importante a conscientização social e escolar de que os movimentos inclusivos não devem ocorrer por imposição legal, mas pela valorização de sua importância e sentido. Santos, Julio (2008) defende que a inclusão escolar é algo construído, ou seja, uma somatória de esforços é necessária para que a inclusão se concretize, pois não está pronta e acabada, em especial na escola. Nesse contexto, pode-se situar o Coordenador Pedagógico como um dos articuladores à concretização almejada.

Quando falamos em inclusão escolar, referimo-nos a construir todas as formas possíveis por meio das quais se busca, no decorrer do processo educacional escolar, minimizar o processo de exclusão, maximizando a participação do aluno dentro do processo educativo e produzindo uma educação consciente para todos, levando em consideração quaisquer que sejam as origens e barreiras para o processo de aprendizagem. (SANTOS, Julio, 2008, p. 24).

Serra (2008) considera que a inclusão no ambiente escolar é apenas um dos espaços para o exercício da cidadania e da participação social aos quais os indivíduos têm direito. Condições nesse espaço precisam ser desenvolvidas para que a ideia de incluir não se restrinja ao acesso, mas, sim, à vivência e à permanência do aluno na escola. Para efetivar-se a inclusão escolar, há de considerar-se que não existe como incluir alguns, pois a inclusão é um conceito amplo, que pode ser visto desde o enfoque em diferentes grupos. Todavia, incluir é incluir a todos, se existem alguns que estão fora desse processo, não há inclusão:

A Educação Inclusiva não pode ser encarada como apenas a que trata da questão dos deficientes ou dos grupos vulneráveis, mas a que abrange todos os educandos, respeitando as diferenças, sem, no entanto, pretender massificá-las com uma suposta homogeneização, caracterizando, assim, o que é melhor para o aluno. Fazer o melhor para o aluno é prover todas as necessidades para que possa operar melhor o mundo. (ALVES, C. N., 2008, p. 103).

Com o paradigma da inclusão, expressa-se a valorização da heterogeneidade humana, tendo a escola como ambiente propício para promover movimentos inclusivos, pois se constitui em um espaço em que todos têm direito de acesso ao ensino e à oportunidade de aprendizagem. No âmbito escolar, a legislação tem sido um suporte para os movimentos em prol da inclusão e, ainda que por si só não garantam mudanças efetivas, constituem-se como

elementos fundamentais para avanços.

Mantoan (2018) afirma que o acesso, a permanência e a participação das pessoas com deficiência no ambiente escolar dependem diretamente dos serviços, do apoio e dos recursos que lhes são oferecidos. Tal indicativo expressa a necessidade de um olhar atento da coordenação pedagógica para que os alunos público-alvo da Educação Especial não estejam apenas presentes na escola, mas sejam parte dela.

Nessa perspectiva, o desafio de promover à inclusão é intrínseco ao desafio de compreender uma perspectiva inclusiva, pois constata-se que no meio educacional existem diferentes posturas<sup>12</sup> acerca de como o aluno público-alvo da Educação Especial deve ser apoiado em seu processo de ensino e aprendizagem.

Hoje compreende-se a questão da deficiência com base no Modelo de Direitos humanos, que institui como primordial o direito de a pessoa com deficiência gozar de seus direitos, em igualdade com os demais. No contexto da escola, é poder fazer uso dos recursos que lhe são disponibilizados, com autonomia, independência e liberdade, a fim de que tenha condições para fazer as próprias escolhas em relação à utilização de tais recursos. (MANTOAN, 2018, p. 10).

Entretanto, essa compreensão ainda não garante um olhar único para o que seja a inclusão. Machado e Pan (2012) relatam rupturas e discontinuidades em relação às políticas destinadas aos alunos público-alvo da Educação Especial, e até mesmo a falta de alguns elementos norteadores à compreensão de sobre qual inclusão se está falando. Os autores alertam que a falta de consenso sobre o que seja melhor para a promoção da inclusão resulta em respostas e ecos de vozes, originando questões discriminatórias.

Frente a esse processo, no âmbito escolar, o Coordenador Pedagógico vê-se como alguém que medeia os avanços políticos e legislativos em relação à inclusão e à realidade cotidiana da escola, seus sujeitos e seus condicionantes físicos, materiais e financeiros. Ele o faz na medida em que reconhece as diferenças como parte dos sujeitos, não sobrepondo-as e nem minimizando sua existência. Essa responsabilidade não é unicamente desse profissional, mas compartilhada com seus pares, também responsáveis pelo processo educativo inclusivo.

Assumir a inclusão escolar como princípio orientador de reflexões/ações diferenciadas e inovadoras na escola significa construir e implementar um projeto coletivo de sua transformação organizacional e pedagógica, bem como das relações estabelecidas entre os sujeitos que a integram. Dentro desse cenário, uma

---

<sup>12</sup> O Manifesto da comunidade acadêmica pela revisão da Política Nacional de Educação Inclusiva (PETIÇÃO PÚBLICA, 2011a) e o Manifesto ao “manifesto da comunidade acadêmica pela revisão da política nacional de educação inclusiva” (PETIÇÃO PÚBLICA, 2011b) são exemplos das divergências encontradas em relação à compreensão de como a inclusão educacional deve se desenvolver. Os manifestos expressam as tensões e as contradições de diferentes representantes da comunidade acadêmica, evidenciando diferentes posicionamentos sobre a inclusão.

contradição fundamental é a que se apresenta na relação entre uma proposta de escolarização inclusiva que atenda à diversidade do alunado – o que, necessariamente, implica flexibilização curricular e respostas educativas individualizadas – e uma escola de natureza classificatória, focada, cada vez mais, em uma avaliação externa padronizada e meritocrática. (CRUZ; GLAT, 2014, p. 259).

Não há apenas dificuldades em realizar a inclusão na escola, há dificuldades na organização escolar como um todo, e a inclusão insere-se nesse todo. Ações isoladas que favorecem aspectos inclusivos são importantes, expressam a ação dos sujeitos diante de sua realidade, mas ainda não são o suficiente para indicar que de fato ocorre um processo inclusivo em âmbito educacional.

Mantoan (2018) ressalta que debates acerca da inclusão devem ser promovidos considerando-se os atores que estão envolvidos nesse processo. Pode-se inferir, portanto, que o Coordenador Pedagógico necessita estar envolvido em tais debates, de modo que sua própria compreensão seja ampliada e de que possa realizar ações direcionadas aos docentes. O Coordenador Pedagógico irá contemplar as diferentes dimensões de seu trabalho, tomando o paradigma inclusivo como base para o desenvolvimento de ações no ambiente escolar. Faz-se necessário, então, compreender de forma mais específica alguns aspectos da atuação desse profissional na escola.

## 2.2 DESAFIOS PARA A PRÁTICA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

As ações da coordenação pedagógica na escola são baseadas em suas funções mais específicas, as quais acabam se relacionando às demandas da inclusão. O cotidiano escolar apresenta desafios à coordenação do pedagógico, desafios nomeados por Franco (2016a) como urgências da prática. A autora destaca que os Coordenadores Pedagógicos

[...] premidos pelas urgências da prática e oprimidos pelas carências de sua formação inicial, encontram-se dilacerados frente aos imediatos afazeres de uma escola que, na maioria das vezes, caminha sem projeto, sem estrutura, apenas improvisando soluções em curto prazo, de forma a sobreviver frente às demandas burocráticas. (FRANCO, 2016a, p. 17).

Essa análise expressa uma dificuldade que pode fazer parte da realidade presente na escola, pois as demandas do dia a dia levam a ações urgentes, não pensadas em um projeto coletivo anterior. Dissonâncias entre o que os Coordenadores Pedagógicos são requisitados a fazer e o que fazem em seu cotidiano ressaltam essas ações de urgência.

Para Franco (2016a, p. 18), “[...] coordenar o pedagógico pressupõe instaurar, incentivar e produzir constantemente um processo reflexivo, prudente, sobre todas as ações da

escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas”. No entanto, as dificuldades frente às urgências, em vista de solucionar situações cotidianas, submetem o Coordenador à tentativa de atender às demandas específicas advindas da complexidade de seu dia a dia.

Franco (2016a) ressalta que os Coordenadores Pedagógicos percebem na escola um espaço de improvisação, em que o espontaneísmo e as ocorrências superficiais se fazem presentes. Solicitações específicas vindas da direção e de outros segmentos da escola se sobressaem nos afazeres diários, o que gera profissionais aflitos, exaustos e angustiados frente às múltiplas atividades que realizam.

Dentre as questões de urgência, destaca-se a falta de professores e as tentativas de substituí-los de alguma forma, questões de indisciplina por parte dos alunos, o preenchimento de papéis e formulários, funções burocráticas, atendimento aos pais, organização de eventos escolares, entre outros (FRANCO, 2016a). Ainda que muitas dessas questões sejam inerentes ao trabalho do Coordenador Pedagógico, a imprevisibilidade com que surgem, ou em que quantidade surgem, as tornam conflitantes com o desenvolvimento de outras de suas funções.

O desejo de desenvolver com qualidade todas as funções da coordenação pedagógica, para Franco (2016a), pode tornar-se frustrante ao Coordenador que vê seu tempo cada vez mais curto diante das demandas. Os momentos formativos são pontuais e tornam-se escassos frente ao que há para se tratar e o tempo viável para isso.

Nessa mesma direção, Placco (2014) percebe o Coordenador Pedagógico em meio a uma atuação imediatista e reacional. A autora ressalta que as construções coletivas e um planejamento para a ação da coordenação se perdem em meio aos incêndios que esse profissional apaga no cotidiano da escola.

A partir dessas relações, a autora organiza, baseando-se em Gonçalves (1995) e Matus (1991), quatro conceitos que fazem parte da prática do Coordenador Pedagógico. O primeiro diz respeito às atividades de Importância, atividades planejadas conforme os objetivos da escola. Elas “[...] são estabelecidas como ações prioritárias para o atendimento às necessidades pedagógicas da escola, para a superação de dificuldades ou obstáculos que impedem o avanço dos processos de ensino–aprendizagem e de formação da escola” (PLACCO, 2014, p. 49).

O segundo conceito refere-se às atividades de Rotina, que mantêm o funcionamento regular da escola, um ponto de estabilidade. Todavia, essas atividades podem impedir as reflexões e os espaços de mudança, justamente por almejarem a estabilidade. Os dois

primeiros conceitos referem-se a elementos fixos da prática do Coordenador Pedagógico, atividades que podem ser planejadas e previstas (PLACCO, 2014).

No terceiro conceito estão as atividades de Urgência, que “[...] são ações reacionais a eventos ou comportamentos inesperados e, como tal, significam quebra de ROTINAS e atrasos, suspensão ou redirecionamento de Importâncias” (PLACCO, 2014, p. 49, grifo da autora). Aproximando-se das discussões de Franco (2016a), esse conceito abordado por Placco (2014) aponta para as reações que o Coordenador Pedagógico desenvolve diante de situações que lhe são imprevistas; assim, as demandas diárias impõem uma ação da coordenação.

O último conceito refere-se às atividades de Pausa, atividades que demandam reflexão, descanso e reorganização por parte do Coordenador Pedagógico. Para a autora,

[...] pode-se pensar a pausa como um rico momento de recomposição de si mesmo, de re-integração de pensamentos, valores e ações, de re-arranjo de modos de conhecer e interpretar o mundo, a si mesmo e aos outros, a tal ponto que transformações pessoais e profissionais possam ali encontrar um valioso nicho. (PLACCO, 2014, p. 50).

Os dois últimos conceitos não se referem a atividades planejadas, são demandas do cotidiano da coordenação pedagógica. A autora compreende que as Urgências assumem muito mais tempo na prática do Coordenador, e a Pausa é deixada de lado frente aos outros elementos (PLACCO, 2014).

As diferentes atividades presentes nos conceitos apresentados por Placco (2014) referem-se às funções da coordenação pedagógica, até mesmo as urgências que são necessárias para que o ambiente escolar funcione. O que a autora propõe é, portanto, uma organização em que o Coordenador Pedagógico equilibre todas as atividades, exercendo-as, mas sem deixar que as Urgências se sobressaiam frente às outras atividades por ele desenvolvidas.

Nesse contexto, vê-se que cada vez mais a coletividade e a construção de um planejamento pensado a partir do cotidiano da escola se faz necessário, para que o Coordenador Pedagógico não se sinta isolado em meio aos seus afazeres. Relacionando tais apontamentos com as questões inclusivas apresentadas, vê-se que a promoção de ações voltadas à inclusão não pode ser uma responsabilidade isolada da coordenação pedagógica, embora componha o seu trabalho também.

Ao atuar com diferentes seguimentos da escola, esse profissional organiza seu trabalho com vistas à articulação dos diferentes sujeitos; logo, as questões inerentes à inclusão também

perpassarão todos esses sujeitos, podendo gerar a reflexão coletiva. A inclusão não é uma responsabilidade da coordenação pedagógica, mas um paradigma presente em seu trabalho.

### 2.2.1 Áreas de Atuação do Coordenador Pedagógico

As demandas do trabalho do Coordenador Pedagógico, que contemplam sua atuação em múltiplas tarefas, estão relacionadas a diferentes áreas. Assim sendo, organizou-se algumas das áreas formuladas por Pinto (2011), quando trata da atuação da coordenação pedagógica. Elas são relacionadas aos professores, aos alunos, aos profissionais não docentes e à comunidade escolar. Outros autores contribuem com a temática (ANDRÉ; DIAS, 2015; CLEMENTI, 2002; DOMINGUES, 2014; LIBÂNEO, 2010; ORSOLON, 2002; SOUZA, V. 2002), porém sem denominar tais atribuições como sendo áreas de atuação.

A clareza sobre essas áreas de atuação só se faz possível ao se compreender o papel do Coordenador Pedagógico, a intencionalidade da escola e do processo educativo, tendo em vista que o instrumento que a escola utiliza para expressar essa intencionalidade, como visto anteriormente, é o PPP. Também se faz relevante perceber como a coordenação pedagógica desenvolve seu trabalho a partir da articulação de diferentes sujeitos no processo educativo que envolve ensino e aprendizagem.

#### 2.2.1.1 Atuação do coordenador pedagógico juntos aos professores

Uma das áreas fundamentais de atuação do Coordenador Pedagógico na escola se efetiva junto aos professores, voltando-se ao centro do seu trabalho que é o aluno e o conhecimento. Dessa forma, ao desenvolver seu trabalho com o grupo de professores, o Coordenador Pedagógico tem também o foco no aluno (DOMINGUES, 2014).

É importante ressaltar que, nesse contexto de trabalho com os professores, não há relação com processos de fiscalização e controle, mas, sim, com o reconhecimento da ação docente frente ao ensino e à aprendizagem, e, em decorrência disso, com o desenvolvimento de um trabalho coletivo.

A atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento de seu desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula. (LIBÂNEO, 2010, p. 61).



Sua contribuição para com os professores como suporte organizacional e pedagógico pode auxiliar de maneira mais eficaz a aprendizagem dos alunos do que se ele atuasse diretamente com eles. Muitas vezes, o professor sente-se sozinho em sua atuação em sala de aula, porém, se o Coordenador Pedagógico se posiciona como um mediador das práticas docentes, pode favorecer com que o PPP se concretize e o professor se sinta amparado (PINTO, 2011).

Para auxiliar o professor, Libâneo (2010) aponta que o Coordenador Pedagógico não precisa ser um detentor de todos os conhecimentos que serão lecionados em sala de aula, pois o seu apoio é didático-pedagógico; assim,

[...] sua contribuição vem dos campos do conhecimento implicados no processo educativo-docente, operando uma intersecção entre a teoria pedagógica e os conteúdos-métodos específicos de cada matéria de ensino, entre o conhecimento pedagógico e a sala de aula. (LIBÂNEO, 2010, p. 62).

O trabalho do Coordenador Pedagógico desenvolve-se com os professores, compartilhando dificuldades, problematizações, limites, visando a promoção do PPP tanto em sua elaboração quanto em seu desenvolvimento (PINTO, 2011). Como essa relação se desenvolve para o aluno e sua aprendizagem, o Coordenador Pedagógico potencializa e medeia questões que são inerentes à intencionalidade educativa, na articulação do trabalho docente em função dessas intencionalidades.

Orsolon (2002) aponta o Coordenador Pedagógico como alguém que pode promover e articular transformações no ambiente educativo, como mediador das práticas docentes, pois é inerente à função do Coordenador apresentar propostas, discutir e rever práticas junto aos professores por meio de um diálogo constante, que considera suas experiências, assim como seus saberes e suas concepções educativas. Devido a isso, uma das grandes áreas de atuação do Coordenador Pedagógico junto aos professores é a área de formação continuada, pois a escola é percebida como um espaço que pode viabilizar reflexões formativas advindas das necessidades da prática docente, ao se considerar que a formação inicial não consegue contemplar todas as questões que perpassarão o dia a dia da escola.

Na mesma direção, Souza, V. (2002) ressalta a necessidade de formação continuada no ambiente escolar, para os professores, pois é um ambiente rico para o seu desenvolvimento, e o Coordenador Pedagógico é o profissional que irá favorecer que ela ocorra. A formação desenvolve-se em um ambiente coletivo, mas a autora destaca que o grupo de profissionais da escola não se constitui como um coletivo apenas pelo fato de estar no mesmo espaço educativo. Ela ressalta que é preciso considerar que

[...] não basta uma somatória de pessoas para existir um grupo e, tendo em vista que os professores devem ser liderados pelo coordenador pedagógico, necessário se faz pensar em como possibilitar a construção do grupo, para desenvolver um trabalho coletivo rumo à superação das fragmentações hoje comuns nas escolas. (SOUZA, V. 2002, p. 27).

O Coordenador Pedagógico constrói junto ao grupo a coletividade pretendida, compreendida como uma ação essencial para a tomada de decisões democráticas. Essa coletividade, segundo Souza, V. (2002), está diretamente relacionada ao conflito. Considerando-se as especificidades humanas e a heterogeneidade dos sujeitos, o conflito fará parte das construções e as enriquecerá, por isso é importante que o Coordenador Pedagógico facilite a percepção de que o discordar enriquece o processo democrático. As opiniões divergentes devem ser debatidas e os pontos de vista, considerados, sempre com vistas à objetivação da finalidade do processo formativo: a melhoria do ensino e da aprendizagem.

Sobre a formação docente, Domingues (2014, p. 66, grifos da autora) considera “[...] a expressão *formação contínua* [...] como um *continuum* formativo que tem sua origem na formação inicial, compreendendo um processo que acompanha toda a vida do educador”. É, assim, uma necessidade de o professor desenvolver-se profissionalmente ao longo de sua carreira, pois a dinamicidade de seu trabalho lhe exige isso. O Coordenador Pedagógico tem a responsabilidade de encaminhar os processos formativos na escola, coordenando “[...] um grupo de pessoas, homens e mulheres que se dispuseram a pensar coletivamente sobre o seu fazer e o espaço social em que esse fazer se desenrola” (DOMINGUES, 2014, p. 68).

Promover um espaço formativo na escola é uma responsabilidade relevante do Coordenador, é inerente ao pedagógico que ele coordena, pois “[...] cabe ao coordenador fazer interlocuções com os professores, ajudando-os a amadurecer suas intuições e superar as contradições entre o que pensam, planejam e as respostas que recebem dos alunos” (CLEMENTI, 2002, p. 54).

Nessa perspectiva cabe à coordenação pedagógica coordenar as atividades de modo a promover uma consciência de si e do outro, ligadas por um projeto coletivo que estabeleça objetivos e metas comuns. Essa articulação crítica entre os professores (seus fazeres e saberes), seus contextos (sociais e culturais) e entre teoria e prática constitui-se, como ressaltado, em uma parte importante da atuação pedagógica, que tem como meta a legitimação de um ensino de qualidade. (DOMINGUES, 2014, p. 114).

O trabalho de maior importância para a coordenação pedagógica é a coordenação do grupo de professores e a sua atuação sobre o pedagógico, remetendo suas ações às questões reflexivas, mediadoras, articuladoras, formadoras, de relação entre teoria e prática para desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem voltado aos alunos e às suas necessidades.

### 2.2.1.2 Atuação do coordenador pedagógico junto aos alunos

O Coordenador Pedagógico atua junto aos alunos, tanto no espaço da sala de aula, quanto fora dele. Pinto (2011, p. 156) defende que o Coordenador Pedagógico desenvolva um vínculo junto aos discentes para compreender o seu ponto de vista sobre o ensino e a aprendizagem, pois “[...] esse vínculo íntimo entre a coordenação e os alunos é necessário para que o coordenador pedagógico, ao assistir o professor, tenha sempre como referência o grupo específico de alunos a que as atividades se voltam”.

Atendendo a essa perspectiva, o Coordenador age em prol de conhecer o aluno, de levantar informações sobre ele, sobre sua realidade, para que o ensino não seja algo distante dele. Esse trabalho é realizado de maneira colaborativa com os professores, porém sua organização é inerente ao pedagógico e ao Coordenador, que, ao atuar junto ao professor, desenvolve também a função de orientação educacional, compartilhando possibilidades, expectativas, problematizações sobre a sociedade e a atuação presente e futura do aluno sobre ela (PINTO, 2011).

Vasconcellos (2006, p. 151) ressalta que “[...] um dos maiores desafios, do ponto de vista da prática pedagógica, é realizar um trabalho que tenha um significado relevante tanto para o professor quanto para os alunos”. Assim sendo, o Coordenador Pedagógico desenvolverá a coordenação junto aos professores se souber quem é o aluno que a escola recebe, qual a formação que se almeja para ele, articulando a proposta pedagógica à realidade da escola.

Ao adentrar os muros da escola, os alunos trazem com eles toda a sua bagagem cultural, isto é, seus costumes, suas linguagens, suas crenças, seus modos de viver, sentir e agir, sua trajetória de vida. O professor e outros agentes escolares não podem ignorar a diversidade e a riqueza humana e cultural de seus alunos. Devem ser capazes de potencializar tal diversidade a favor da elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem. (ANDRÉ; DIAS, 2015, p. 64).

Sendo o Coordenador Pedagógico um dos agentes escolares, as ações coletivas a serem realizadas com o corpo discente têm nele um de seus protagonistas, porém ele também atuará de forma individualizada com os alunos, com vistas a potencializar essa interação e o conhecimento da diversidade presente na escola. Esse momento precisa ser viabilizado dentro da organização escolar para que o Coordenador tenha condições de desenvolver seu trabalho em prol desse atendimento (PINTO, 2011). Uma das áreas que perpassam a atuação do Coordenador Pedagógico é, por conseguinte, sua ação frente ao corpo discente, pois, na medida em que ele desenvolve seu trabalho fora da sala de aula, atuará com questões que se

diferenciam da atuação do professor. Daí a relevância de que articule momentos e ações para que possa atuar com os alunos, com respeito e atenção.

### 2.2.1.3 Atuação do coordenador pedagógico junto aos profissionais não docentes

A escola é composta por diferentes sujeitos e para que realize sua função de proporcionar ensino para seu grupo de alunos, a formação de uma equipe de trabalho é imprescindível. Quando se pensa em ensino na escola, diretamente isso é remetido à figura do professor, porém existem outros profissionais que atuam de forma não docente e que são também fundamentais para o trabalho a ser desenvolvido. Sobre essa equipe, Pinto (2011, p. 164, grifo do autor) destaca:

Como sabemos, os funcionários da escola são contratados com atribuições específicas de acordo com os cargos ocupados: merendeira, porteiro, bibliotecária, secretária, etc. Entretanto, como funcionários escolares, todos assumem outra função não prevista legalmente em suas profissões. Trata-se da função *educativa* junto aos alunos.

Esses profissionais, além de suas atribuições específicas, também atuam junto ao aluno, desenvolvem uma função educativa, conforme destacado pelo autor. O Coordenador Pedagógico também desenvolve ações que orientam e coordenam os demais funcionários, considerando que a formação desses profissionais será nas mais diversas áreas e em grande parte não contemplam questões educacionais. Assim como desenvolve um trabalho direcionado à formação dos docentes, o Coordenador Pedagógico também desenvolverá momentos formativos para os não docentes, atendendo à carência de informações e reflexões sobre o processo educativo. Portanto:

O pedagogo pode promover reuniões sistemáticas com esses profissionais para ouvi-los e orientá-los. Frequentemente, eles observam atitudes dos alunos em espaços escolares que nem professores e pedagogos observam. Em grupo, podem estabelecer ações coletivas comuns no campo de formação de atitudes e valores junto aos alunos. (PINTO, 2011, p. 165).

A função do Coordenador Pedagógico contempla o conhecimento da especificidade das áreas de atuação desses profissionais devido à importância que eles possuem no cenário escolar, o que facilita a articulação do projeto pedagógico da escola e de sua intencionalidade formativa. Ao tratar do desafio de promover formação para os docentes, Domingues (2014) faz algumas considerações sobre a coordenação pedagógica que podem ser aproximadas à experiência de formação dos profissionais não docentes. A autora reflete sobre a necessidade do Coordenador Pedagógico ser um profissional que busca compreender as relações que o cercam e o ambiente em que está atuando. O saber-fazer tratado pela autora pode ser

compreendido como essencial na construção do ser Coordenador. Isso é indispensável para a

[...] organização de um trabalho pautado na reflexão crítica e no protagonismo da equipe escolar na elaboração de um projeto pedagógico local, que estabeleça as bases para o desenvolvimento de crianças, jovens, adultos e educadores por meio de uma educação qualificada. (DOMINGUES, 2014, p. 60).

Por isso, é possível inferir que o protagonismo da coordenação pedagógica é necessário para que o aluno e sua aprendizagem sejam o centro das ações escolares, incluindo assim os profissionais não docentes e seu trabalho nesse contexto formativo.

#### 2.2.1.4 Atuação do coordenador pedagógico junto à comunidade local

Outra área de atuação do Coordenador Pedagógico é a que se relaciona à comunidade local, entendida como: pais, população local, associações e entidades do entorno da escola (PINTO, 2011). Ter o aluno como foco central de seu trabalho faz com que o desenvolvimento de um relacionamento com a comunidade local seja essencial para percebê-lo em seu contexto. Pinto (2011) destaca que o envolvimento da comunidade na escola proporciona melhorias no ensino, assim como o desenvolvimento de parcerias entre a escola e a comunidade são benéficos para diferentes momentos da vida escolar do aluno. É possível, por meio do convívio com a comunidade, que o Coordenador compreenda melhor o aluno e caracterize essa comunidade e a realidade do aluno que pretende formar. Assim sendo, “[...] o pedagogo, pode ser, de modo deliberado, o elo entre a escola e as entidades da comunidade local. Pelas posições que ocupa na escola, ele pode assumir o papel de articulador no trabalho de integração entre a escola e a comunidade” (PINTO, 2011, p. 167).

Domingues (2014) ressalta que a construção de um projeto pedagógico autônomo envolve a participação da comunidade. Nesse processo, a escola, ao pensar sua proposta, considera sua realidade e o local onde está inserida, beneficiando a comunidade por meio do ensino. A autora compreende que “[...] um projeto bem definido inibe cerceamentos externos, é uma construção coletiva, que pressupõe certo acordo interno, o que não significa ausência de oposição para se atingir os objetivos que justificam as ações da comunidade educativa” (DOMINGUES, 2014, p. 81).

Por comunidade local, compreende-se que a coletividade, ao pensar o ensino que a escola almeja promover, envolve não apenas os alunos, docentes e demais funcionários, mas o contexto em que a escola está inserida. Assim sendo, a coordenação pedagógica, pelo exercício de sua função fora da sala de aula, se constitui como uma articuladora em potencial

desse relacionamento entre o interior e o exterior da escola.

Essas possibilidades de atuação são algumas das principais áreas formuladas por Pinto (2011), pois o Coordenador Pedagógico desenvolve seu trabalho no cenário escolar e, por diferentes ações, a centralidade da ação pedagógica está em promover o ensino e a aprendizagem para os alunos. Por meio dessa centralidade, é que todas as outras estratégias de atuação são desenvolvidas.

Considerando ainda que a ação pedagógica ocorra na interação com outros agentes [...], é na interação social que o pedagogo mobiliza a combinação de todas aquelas teorias e saberes. Entretanto, se as ações pedagógicas são únicas, pois situacionais – dependem dos outros sujeitos envolvidos e do contexto institucional –, isso não implica que não haja nenhuma unidade nas ações do pedagogo. É justamente na reflexão filosófica orientada por princípios ético-políticos que suas ações se identificam. (PINTO, 2011, p. 70).

O Coordenador Pedagógico está em constante interação com outros agentes no ambiente escolar. Sua ação dá-se a partir do contexto em que está inserido, o que o leva ao desafio de articular o planejamento e a intencionalidade do seu trabalho às situações imprevistas do dia a dia, às reflexões teóricas e práticas que são necessárias para promover a coordenação pedagógica escolar.

A percepção dessas diferentes dimensões promove reflexões que são necessárias ao se considerar a escola como um ambiente inclusivo. O Coordenador Pedagógico auxiliará nos processos e práticas para que a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial se efetive, e, ao realizar seu trabalho com docentes, discentes, outros profissionais e comunidade, pode articular esses diferentes grupos em torno de objetivos comuns.

A próxima seção abordará o eixo epistemológico norteador da pesquisa, assim como uma reflexão acerca da prática pedagógica a partir de sua compreensão à luz da teoria como expressão da prática. Também estão presentes considerações sobre o embasamento metodológico da pesquisa e seus encaminhamentos.

### **3 O CONCEITO DE PRÁTICA, O EIXO EPISTEMOLÓGICO E O ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

No âmbito dos pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa, faz-se necessário destacar como o conhecimento está sendo compreendido em seu processo de construção. A partir do eixo epistemológico da teoria como expressão da prática, a coordenação pedagógica foi considerada em seu espaço de atuação prática, como produtora de conhecimento.

#### **3.1 O EIXO EPISTEMOLÓGICO DA TEORIA COMO EXPRESSÃO DA PRÁTICA E UMA REFLEXÃO SOBRE O CONCEITO DE PRÁTICA**

A prática pedagógica é, antes, uma prática, e, entendida “[...] em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo” (FRANCO, 2016b, p. 536). A prática pedagógica relaciona-se à intencionalidade e aos sentidos assumidos no ato de educar, caracterizando-se como uma construção de encaminhamentos, para que, por meio da mediação humana, sejam realizados os objetivos traçados pelos professores (FRANCO, 2016b).

Sendo a prática pedagógica uma ação intencional e pensada a partir da realidade por um sujeito que não é pré-determinado, compreende-se que a experiência humana permite a construção de conhecimentos relevantes para os sujeitos, uma vez que foram vividos e praticados pelos próprios sujeitos. A teoria só adquire significado quando vinculada a uma problemática originada da prática, a qual só pode ser transformada quando compreendida nas suas múltiplas determinações, nas suas raízes profundas, com o auxílio do saber sistematizado (MARTINS, 1989).

A construção do conhecimento é compreendida em um processo que se ampara no saber sistematizado, e a prática é colocada como elemento norteador e gerador para que a construção teórica seja significativa e não dissociada da prática social. Para Martins (1998), as reflexões teóricas expressam os movimentos práticos, a teoria não guia a prática, mas a expressa. A relação teórico-prática é permeada por contradições entre uma e outra, contradições advindas da materialidade das relações entre os sujeitos. Nesse sentido, a teoria é elemento fundamental para o movimento de confronto e de transformação da realidade, mas não é um manual do que a prática deveria ser, tampouco é descartada como se somente o movimento prático fosse válido, pois elas se relacionam.

O conhecimento, portanto, constrói-se por meio da prática sobre a materialidade e não apenas pelo fato de a materialidade existir. Assim, a ação do sujeito sobre o real desenvolverá uma prática expressa em teorias (MARTINS, 1998). O homem age, pensa, objetiva e concebe um resultado a ser produzido ao materializá-lo. Dessa forma, pode acionar o que é necessário para realizar essa ação, o que permite ter o controle sobre o processo e sobre o produto (MARTINS, 1989).

As práticas educativas desenvolvidas no ambiente escolar são confrontadas pela contradição existente nesse espaço, e essa contradição se expressa entre o que se deseja e o que se realiza (MARTINS, 1998). A coordenação pedagógica é, assim, percebida nessa perspectiva, e as definições de como seu trabalho deve se desenvolver advém também das normativas institucionais estabelecidas para sua função. Contudo, as maneiras como as relações, de fato, irão se desenvolver nos diferentes espaços de atuação do Coordenador Pedagógico irão depender das decisões que ele tomará em sua prática.

A sociedade, quando apresenta uma lógica excludente, impõe ao campo educativo as relações a serem desenvolvidas e um padrão de teoria como guia dessas ações, em que se busca que os sujeitos ajam de acordo com o que está determinado. Nessa perspectiva, o sujeito é compreendido como ser passivo, executor e propagador dessa lógica. Martins (1998, p. 42), porém, a partir de outra compreensão, ressalta que “[...] os indivíduos, no entanto, não são isolados, mas estabelecem relações sociais numa sociedade estruturada em classes antagônicas”. Dessa forma, as imposições no modo como os sujeitos devem agir ou pensar são confrontadas com as maneiras como de fato eles produzem sua vida e relacionam-se entre si.

As relações entre os homens são fundamentais para as construções práticas, para a experiência humana, da qual saberes e conhecimentos emergem. Para Santos, O. (1992), a sociedade é constituída por essas relações, e o saber ocorre a partir delas. Na mesma direção, Martins (1998) indica que a produção da vida material dos homens dá origem a tipos de relações, novas formas de organizar-se, pensar e agir. São os homens se fazendo em sua vida, seriam esses seus movimentos de luta.

Esse fazer se dá no interior da organização de duas formas: a forma explícita e a forma implícita. E nas formas de organização implícitas, os trabalhadores vão determinando novas relações sociais, mais coletivas, solidárias, horizontais, que vão alterando as instituições. Há uma mudança de eixo fundamental: as coisas não estão prontas, mas se fazem *na e pela* ação prática [...]. (MARTINS, 1998, p. 154, grifos da autora).

Assim sendo, a prática constitui-se como base para novas relações que confrontam as



imposições de como elas devem se desenvolver. Martins (1998) apresenta a prática como um campo de produção de conhecimento. Ao pensar-se a realidade educacional a partir da escola, toma-se a escola como um espaço onde uma multiplicidade de sujeitos constrói relações. A comunidade escolar, os alunos, são sujeitos de ação e de vontade, que possuem historicidade e têm compreensões diferentes sobre a realidade.

Ao considerar-se que as práticas materializam as relações sociais, concebe-se que as relações de tipo novo, conforme denominadas por Martins (1989), são fundamentais para a construção do conhecimento que articula o âmbito social e as práticas pedagógicas em um processo teórico-prático. A autora destaca que:

Sem alterar as relações que se estabelecem na divisão social do trabalho na escola e na sociedade, a relação pedagógica libertadora dificilmente ocorrerá. Por outro lado, não podemos ficar aguardando que se quebre essa relação de dominação, no plano social, para alterar a relação pedagógica dentro da escola. (MARTINS, 1989, p. 51).

Desse modo, os processos de mudança dão-se no campo prático, na experiência vivida pelos sujeitos no mundo material. Para traçar novos modos de pensar e produzir relações, é preciso agir sobre a vida.

Santos, O. (1992) destaca que a articulação da prática pedagógica com as questões sociais só se dará a partir do momento que ela seja percebida, captada no local onde se desenvolve. Dessa maneira, o conhecimento pedagógico é construído também por meio da prática, sustentado por relações que são desenvolvidas e expressas em teorias que permitem ao homem compreender, sistematizar e realizar novas ações.

Na perspectiva epistemológica da teoria como expressão da prática, o sujeito é considerado como agente de ação, de transformação, que produz e relaciona-se com os objetos reais, materiais e também com outras pessoas. A vida produz-se na vida, não é determinada por um guia concebido *a priori*. Assim, o elemento central é a ação prática dos sujeitos, e novas formas de pensar e de organizar a relação entre teoria e prática são possíveis, dando-se ênfase aos saberes do outro e de si mesmo, na prática social e na alteração das relações sociais (MARTINS, 1989).

Martins (2000) considera que as relações sociais demandam posicionamentos da educação, ou seja, a organização da escola de acordo com o movimento real, partiria das relações entre os sujeitos. Nessa perspectiva, têm-se como direção a construção prática como uma forma de ação dos sujeitos que, ao produzirem a vida, produzem conhecimentos. Assim sendo, “[...] a prática já não é mais *guiada* pela teoria, mas a teoria vai *expressar* a ação prática dos sujeitos (MARTINS, 2000, p. 84, grifo da autora).

Quando os sujeitos estão submetidos à teoria como um guia de sua ação, a prática passa a ser determinada, os conceitos e as ideias sobressaem-se ao que as condições de vida e o relacionamento cotidiano de fato produzem em seus movimentos; assim, não há consideração da prática social.

A partir da compreensão epistemológica de Martins (2000), a prática social é material, não se enquadra em padrões de como deve se desenvolver, a prática desenvolve-se. Esses movimentos são expressos na teoria, afinal a forma de ação do homem expressará o conhecimento. Essa relação é complexa, pois a ação prática indica possibilidades, caminhos em que os sujeitos desenvolvem seu trabalho, mas não indica um caminho único, cada ação prática poderá produzir novas relações. Contudo, destaca-se que, nessas possibilidades, há a relação teórico-prática, os sujeitos não estão alheios à teoria, pois o conhecimento sistematizado é indispensável nesse processo.

A teoria não é dispensada, nem considerada pior ou melhor que a prática, é retirada da posição de guia, em que as práticas estão submetidas a uma predeterminação. O movimento prático, de vida social, o fazer dos sujeitos, recebe importância e espaço, para que sua produção seja considerada.

Essa compreensão inicial sobre o conhecimento a partir do eixo epistemológico da teoria como expressão da prática é fundamental para situar a maneira como se compreende o processo de construção do conhecimento a partir da prática dos sujeitos. Esse processo pode, então, ser relacionado à experiência humana.

### 3.1.1 A Experiência Humana Como Construtora de Conhecimento

A prática educativa é uma prática humana, dá-se mediada pelas relações do homem com o mundo. Para compreender tal prática, abordar-se-ão alguns aspectos do pensamento de Thompson (1981), autor que considera a experiência como fundamento para o conhecimento. A experiência, portanto, relaciona-se à prática social.

O modo como o processo de construção do conhecimento é compreendido pelos sujeitos norteia sua visão de mundo e, conseqüentemente, seu posicionamento em relação a ele, por isso não há neutralidade nas percepções humanas. Diante dessa não neutralidade, Thompson (1981) aponta criticamente a divisão elitista entre a teoria e a prática, em que a teoria é colocada como um modo válido de produção do conhecimento, e a prática é esquecida ou reduzida em relação à primeira. O autor afirma que: “A prática teórica que rejeita o primeiro procedimento (‘empirismo’) e reduz o segundo a uma caricatura ao medir

todas as outras posições pelo confronto com sua própria ortodoxia preestabelecida, não prova coisa nenhuma, exceto a auto-estima de seus autores” (THOMPSON, 1981, p. 126).

Assim, a teoria sem a prática não fornece uma percepção da materialidade das coisas, apenas apresenta um ponto de vista, pensado e idealizado por seus autores. Nesse sentido, o autor apresenta um conceito fundamental para ser considerado no que diz respeito à produção do conhecimento, o conceito de experiência. Sobre esse conceito, o autor afirma que “[...] a experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo” (THOMPSON, 1981, p. 16). Valida-se, assim, o conhecimento produzido por meio do pensar e agir dos homens, de todos os homens, independentemente de sua organização social.

As bases materiais da existência e a ação perante o mundo são fundamentais para que os sujeitos sejam compreendidos em seu contexto, em sua prática social. “A experiência não espera discretamente, fora de seus gabinetes, o momento em que o discurso da demonstração convocará a sua presença” (THOMPSON, 1981, p. 17), a ordem em que experiência e o pensamento ocorrem não é definida pelo que deveria ser, ambos os processos se desenvolvem na prática da vida, o pensar e o experienciar não são antagônicos, ainda que se confrontem em dados momentos.

O ser humano é um ser social, ser que possui ação, que vive e experiencia. As experiências, segundo Thompson (1981), não são obedientes, elas se desenvolvem na ação dos homens, em suas relações com outros homens; não podem, portanto, ser previamente definidas. O autor refuta a ideia de que o sujeito é um objeto inerte e pode ser condicionado ao idealismo do que ele deveria ser ou fazer.

“Pensamento e ser habitam um único espaço, que somos nós mesmos. Mesmo quando pensamos, também temos fome e ódio, adoecemos ou amamos, e a consciência está misturada ao ser; mesmo ao contemplarmos o ‘real’, sentimos nossa própria rede palpável” (THOMPSON, 1981, p. 27). Assim, a complexidade do homem está no pensar, no sentir, nos contextos, em sua história, não há uma determinação do homem, há um homem que idealiza e vive, de forma conjunta. Estabelecer uma teoria que tenha respostas para perguntas diversas, ainda que essas perguntas não tenham sido vivenciadas, é anular a capacidade de ação dos homens diante do mundo material. Thompson (1981) defende a visão do ser social como um sujeito que age e produz história, e essa história está permeada de valores, de condicionantes que se relacionam com sua ação, fazendo-o atribuir significados diversos diante dos contextos.

Ao considerar a teoria de modo isolado do conceito de experiência humana, corre-se o

risco de examinar um objeto inerte. Pode-se colocar no objeto idealizações e predeterminações, sem considerar a materialidade de sua existência, seu local e seu contexto. Entretanto, quando o objeto é percebido em seu contexto social, em sua produção e na experiência que desencadeia, não se pode predeterminá-lo; desse modo, não há um padrão de homem, há homens reais pensando e agindo no mundo (THOMPSON, 1981).

Da mesma forma como discutido anteriormente, a valorização da experiência humana não rejeita o campo teórico, pois:

Toda noção, ou conceito, surge de engajamentos empíricos e por mais abstratos que sejam os procedimentos de sua auto-interrogação, esta deve ser remetida a um compromisso com as propriedades determinadas da evidência, e defender seus argumentos ante juízes vigilantes no 'tribunal de recursos' da história. (THOMPSON, 1981, p. 54).

A origem dos conceitos advém da experiência, e o autor propõe esse diálogo entre o que está sistematizado conceitualmente e o que é experienciado. A apreensão do objeto real está em todas as suas manifestações, do ser, do existir, do agir. O homem relaciona-se com a materialidade, com outros homens e com tudo o que mais existe em um processo de ser e vir a ser, reafirmando que pensamento e ação não se separam (THOMPSON, 1981).

Os homens são compreendidos como sujeitos vivos, que agem e decidem diante das condições materiais com as quais se deparam, o que foge de definições e de determinações *a priori*.

Pois as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como ideias, no âmbito do pensamento e de seus procedimentos, ou (como supõe alguns praticantes teóricos) como instinto proletário, etc. Elas também experimentam suas experiências como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, com normas, obrigações familiares e de parentescos, e reciprocidades, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. (THOMPSON, 1981, p. 189).

A compreensão de elementos fixos que não possuem variáveis em seus contextos remete a um objeto distante do real, pois as experiências levam os homens a assumirem posturas e posições diante da materialidade. Conforme Thompson (1981, p. 99), “[...] os homens e mulheres podem ser considerados como sujeitos ou agentes de sua própria história”.

Essa história se dá na ação dos homens, porém sem linearidade; cada sujeito irá enfrentar as contradições de sua própria existência e, assim, desenvolver suas atitudes nesse cenário complexo que é o mundo material. Os homens fazem a si mesmos e também são feitos, organizam-se e são organizados. As lutas que empreendem se desenvolvem nas relações humanas, não são pensadas anteriormente a esse movimento, mas se fazem na própria luta (THOMPSON, 1981).

Para Thompson (1981) o ser social determina a consciência social, ou seja, o ser não é

isolado, não se pode observar as maneiras como se relaciona com o mundo a partir de uma mostra de sua vida – é preciso considerar a complexidade de relações e contradições que a permeiam. A complexidade dessas relações só pode ser apreendida na própria prática, pois não há como defini-las; sua possibilidade de captação está no campo em que se desenvolvem, o campo prático. Os homens são reais, suas ações são observáveis, visto que suas formas de produzir a vida partem de sua experiência (THOMPSON, 1981).

A articulação entre o conhecimento construído por meio da experiência humana e o conhecimento produzido teoricamente é fundamental para a compreensão dessa totalidade que é o homem. Como afirma Thompson (1981, p. 185): “A teoria está sempre recaído numa teoria ulterior. Ao recusar a investigação empírica, a mente está para sempre confinada aos limites da mente. Não pode caminhar do lado de fora. É imobilizada pela cãibra teórica e a dor só é suportável se não movimentar seus membros”.

A teorização está condicionada a limites, limites do pensar humano. Não há como captar elementos de uma realidade viva sem partir da própria vivência dessa realidade.

### 3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA DA PESQUISA

Considerando o eixo epistemológico da teoria como expressão da prática, a vida e a maneira como ela é produzida são percebidas em sua materialidade, na concretude das relações entre os homens. A coordenação pedagógica é desenvolvida por pessoas, que, compreendidas a partir dessa epistemologia, estão dentro de um coletivo social, e suas ações práticas se relacionam com a ação de outros homens. Nessa perspectiva, o conhecimento advém da ação dos sujeitos sobre o ambiente em que produzem sua vida.

No ambiente escolar, a prática educativa é fundante para que a experiência humana seja considerada no processo de construção do conhecimento. As problematizações de Martins (1989, 1998, 2000) e Santos, O. (1992) caminham nesse sentido. O diálogo entre a teoria e a prática é fundamental para a construção do conhecimento, sendo positivo e necessário para a articulação do conhecimento científico com a realidade social, nesse caso, a da escola. Ao pensar-se a direção, a coordenação pedagógica e a equipe de professores, pode-se tomar esses indivíduos como construtores de conhecimento prático no campo onde vivenciam suas experiências profissionais. Eles se relacionam com os alunos, familiares, demais funcionários e comunidade escolar, constituindo um todo complexo que não pode ser pré-determinado.

Assim, perceber essas relações e ações práticas possibilita a compreensão de uma

teoria que emana da realidade dos sujeitos e que, por isso, não lhes é estranha. Retomando o pensamento de Santos, O. (1992), que considera que o conhecimento é um meio e não um fim em si mesmo, conclui-se que a escola está em constante processo de construção de conhecimentos práticos que, muitas vezes, não são considerados válidos pela pouca credibilidade que se dá ao processo de agir e de pensar dos sujeitos.

Considerando-se essas reflexões e para o alcance dos objetivos deste estudo, optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa. Bogdan e Biklen (1994) definem a pesquisa qualitativa no campo educacional como uma abordagem que considera as relações humanas articuladas ao seu contexto. Assim, o objeto de estudo não é percebido de forma isolada. A pesquisa qualitativa é descritiva e o pesquisador é imerso na busca e na compreensão dos dados coletados.

Bogdan e Biklen (1994) apresentam a pesquisa qualitativa a partir de cinco características. A primeira diz respeito à investigação qualitativa ter como fonte de dados o ambiente natural, pois “[...] os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Os autores entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Essa afirmação demonstra que as relações humanas ocorrem a partir de diversos elementos que não podem ser compreendidos de forma isolada. Assim, a busca por perceber a totalidade de fatores que levam os sujeitos a determinadas ações está expressa na pesquisa qualitativa.

A segunda característica aponta que a investigação qualitativa é descritiva e que “[...] a palavra escrita assume particular importância em sua abordagem, tanto para o registro dos dados, como para a disseminação dos resultados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Por isso, ao analisar os dados, busca-se respeitar a forma como eles foram transcritos. As análises realizadas a partir dos dados serão possíveis por meio da fidelidade do pesquisador ao que foi captado em sua inserção no ambiente pesquisado e por meio dos instrumentos escolhidos, o que torna a descrição fundamental para que o conhecimento seja produzido.

Na terceira característica, considera-se que os investigadores qualitativos se interessam pelo processo e pelas interpretações que podem ser feitas no decorrer da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Não apenas o que poderia ser compreendido como resultado final é levado em consideração, pois os processos são fundamentais para a compreensão dos dados qualitativos.

A quarta característica aponta que os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Os dados não são recolhidos para formular hipóteses pré-

definidas, e as considerações são formuladas com o agrupamento dos dados. “Uma teoria desenvolvida deste modo procede de ‘baixo para cima’ (em vez de ‘cima para baixo’), com base em muitas peças individuais de informação recolhida que são inter-relacionadas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

A quinta característica indica que o significado é de importância vital na abordagem qualitativa, uma vez que o pesquisador está sempre em busca de compreender da melhor maneira o significado dos dados obtidos, por isso está em constante contato com os sujeitos pesquisados. “Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências e ponto de vista do informador” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Consoante a esse entendimento, vê-se que a pesquisa qualitativa auxilia a compreensão das ações da coordenação pedagógica diante da inclusão educacional, por meio da consideração do contexto em que essas ações ocorrem. Assim, em decorrência da natureza deste estudo, para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: observação, questionário com questões semiabertas e análise documental.

Os dados coletados são tratados, neste estudo, a partir da análise de conteúdo, que, para Bardin (1977, p. 38), é “[...]um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. A análise de conteúdo baseia-se na preocupação com a cientificidade na análise dos dados, pois pretende compreender a sistematização da leitura a partir de uma atitude interpretativa que considera a objetividade e a subjetividade no material coletado (BARDIN, 1977). A autora pontua o rigor do tratamento dos dados como fundamental para o processo de descoberta, que vai além da compreensão espontânea.

A técnica consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir numa certa ordem na confusão inicial. É evidente que tudo depende, no momento da escolha dos *critérios* de classificação, daquilo que se procura ou que se espera encontrar. (BARDIN, 1977, p. 37, grifos da autora).

Para o tratamento dos dados, a autora propõe os processos de organização da análise, codificação, categorização e inferência (BARDIN, 1977). No processo inicial de organização dos dados, a fim de construir o *corpus* da pesquisa, são realizadas leituras flutuantes, visando a conhecer o material de maneira exaustiva. Esse processo é preparatório para a análise, para a busca por compreensão do que o texto de fato revelará (BARDIN, 1977).

O processo de codificação objetiva tratar os resultados brutos, refiná-los, fazê-los falar. “A codificação corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas [...]”

(BARDIN, 1977, p. 103). Por meio do recorte, da enumeração e da agregação são definidas as regras com que o material será tratado; na presente pesquisa, a frequência dos conteúdos foi definida como critério para análise.

Bardin (1977, p. 117) define o processo de categorização como “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamentos segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos”. Assim, as unidades de registro são organizadas em categorias, a fim de perceber as partes comuns entre os elementos. Essas categorias podem ser organizadas previamente ou surgirem a partir dos dados. As categorias aqui utilizadas foram definidas a partir dos dados, procedimento denominado por Bardin (1977) como categorização por milha.

Por fim, o processo de inferência diz respeito à interpretação dos dados, os quais foram coletados pela pesquisadora (receptora), a partir dos participantes da pesquisa (emissores), com o objetivo de compreender o que revelam sobre o objeto estudado (BARDIN, 1977).

A triangulação dos dados coletados foi realizada a partir das contribuições de Triviños (1987, p. 138), que considera que:

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social.

Pelo exposto, entende-se que os pressupostos metodológicos dialogam com o objetivo da pesquisa de analisar a atuação do Coordenador Pedagógico em relação à prática docente na perspectiva da inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nos anos finais do Ensino Fundamental.

### 3.2.1 Aspectos Éticos da Pesquisa

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (CEP/UEPG), por meio de cadastro e aprovação na Plataforma Brasil<sup>13</sup>. Também foi realizada a submissão do projeto de pesquisa ao Núcleo Regional de Educação da cidade de Ponta Grossa - PR.

---

<sup>13</sup> Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE) N° 03814018.3.0000.0105 (Anexo A). Disponível em: <http://plataformabrasil.saude.gov.br>. Acesso em: 5 set. 2018.



Para os participantes da pesquisa, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndices B e C), assegurando aos participantes o anonimato em sua participação e o uso ético dos dados por eles disponibilizados.

### 3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada em quatro escolas da Rede Estadual de Ensino da cidade de Ponta Grossa - Paraná. A escolha das escolas deu-se a partir dos seguintes critérios: ofertar o Ensino Fundamental - anos finais; possuir Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) com alunos de 9º ano matriculados na SRM. De acordo com a Deliberação nº 02/2016 (PARANÁ, 2016), que dispõe sobre as normas para a modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, a clientela que frequenta a Sala de Recursos é composta por alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação. O 9º ano foi escolhido pela importância de ser o último ano do Ensino Fundamental, uma vez que se constitui como etapa de transição para o Ensino Médio, sendo ambos os níveis obrigatórios no processo de escolarização dos alunos.

A partir desses critérios, realizou-se, inicialmente, uma consulta ao *site* do Núcleo de Educação de Ponta Grossa<sup>14</sup>, onde se buscou a lista das escolas estaduais da cidade pertencentes a esse Núcleo e as etapas da Educação Básica por elas ofertadas. Identificou-se, nessa consulta, que, na cidade de Ponta Grossa, havia 59 escolas da Rede Estadual, das quais 41 ofertavam Ensino Fundamental - anos finais, na modalidade regular de ensino. Como duas não possuíam SRM, obteve-se o total de 38 escolas possíveis para a realização da pesquisa.

Em um segundo momento, definiu-se como critério para a escolha das escolas participantes possuir o maior número de alunos de 8º ano matriculados na SRM. Como a delimitação do campo de pesquisa foi realizada no ano de 2018, inferiu-se que os alunos do 8º ano cursariam o 9º ano em 2019, ano em que a coleta de dados foi realizada. Por meio de contato telefônico com as 38 escolas<sup>15</sup>, levantou-se o número de alunos de 8º ano frequentando a SRM, conforme mostra o Quadro 3 a seguir.

---

<sup>14</sup> Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=521>. Acesso em: 5 set. 2018.

<sup>15</sup> Contato realizado durante o mês de setembro de 2018, haja vista que o Núcleo Regional de Educação (NRE) não dispunha das informações necessárias.

QUADRO 3 – Alunos de 8º ano matriculados nas SRM das escolas contatadas Rede Estadual de Ponta Grossa


ESCOLA	QUANTIDADES DE ALUNOS DE 8º ANO MATRICULADOS NA SRM EM 2018
1	0
2	3
3	Não informou
4	10
5	7
6	8
7	0
8	4
9	4
10	1
11	4
12	5
13	4
14	2
15	2
16	3
17	0
18	3
19	0
20	1
21	0
22	5
23	1
24	4
25	2
26	10
27	0
28	7
29	4
30	4
31	5
32	5
33	2
34	0
35	0
36	10
37	5
38	8

Fonte: A autora com base nos dados obtidos após contato com as escolas.

A partir das informações disponibilizadas, decidiu-se pesquisar quatro escolas das 38 possíveis. Essas escolas foram contatadas e, após conversa presencial com a direção, duas aceitaram participar da pesquisa e duas foram substituídas. Uma escola teve de ser substituída devido à oferta do 9º ano apenas em período vespertino e à impossibilidade da pesquisadora de realizar as observações nesse turno. A segunda escola foi substituída devido ao não aceite de participação pela Coordenadora Pedagógica.

As próximas duas escolas com maior número de alunos foram contatadas, e, após conversa presencial com a direção, aceitaram participar da pesquisa. Dentre as quatro escolas participantes, uma está localizada na região Central, uma na região Norte, uma na região Leste e uma na região Oeste da cidade. O Quadro 4, a seguir, ilustra a quantidade de alunos, segundo os critérios da pesquisa, que frequentavam a SRM quando as escolas foram contatadas.

QUADRO 4 - Classificação das escolas por quantidade de alunos, em destaque às escolas participantes da pesquisa

Escola	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª
<b>Quantidade de alunos de 8º ano na SRM em 2018</b>	10	10	10	8	8	7
 Escolas participantes da pesquisa						

Fonte: A autora a partir dos dados coletados.

Após o aceite das escolas, a pesquisa foi apresentada às Coordenadoras Pedagógicas e aos professores. As escolas que aceitaram participar da pesquisa (3ª, 4ª, 5ª, 6ª escolas) foram denominadas no estudo como escolas A, B, C e D.

### 3.3.1 A Coleta dos Dados de Campo

A coleta de dados deu-se por meio de observação, entrevista e questionário e foi realizada com Coordenadoras Pedagógicas, professores de sala de aula regular e professoras da SRM. As observações foram destinadas a acompanhar o trabalho da Coordenação Pedagógica. Levou-se em consideração as recomendações de Bogdan e Biklen (1994) sobre a descrição dos sujeitos, a reconstrução de diálogos, a descrição do espaço físico, os relatos de acontecimentos particulares, a descrição das atividades e do comportamento do observador. Esses pressupostos auxiliaram a busca por descrever o cotidiano de ações da coordenação pedagógica.

Todas as escolas possuíam duas Coordenadoras Pedagógicas, totalizando oito participantes para observação. Para o registro das observações, foi utilizado o protocolo de observação participante (Quadro 5) proposto por Moreira e Caleffe (2008, p. 203).

QUADRO 5 – Protocolo de observação

Dia da Observação: Local da Observação: Duração da Observação:	Características da amostra:
Anotações Descritivas	Anotações Reflexivas

Fonte: Moreira e Caleffe (2008, p. 203).

Os protocolos de observação foram registrados em um diário de campo, em que a descrição do cotidiano das Coordenadoras Pedagógicas e sua atuação frente aos professores foram privilegiadas. Foram realizadas oito observações em cada escola, que tiveram tempo médio de duas horas cada, com alguma alteração para mais ou menos, dependendo do contexto. A inserção da pesquisadora no espaço escolar deu-se no primeiro semestre letivo de 2019, no período matutino, e foi encerrada quando os dados coletados começaram a se repetir.

Em relação aos questionários, foram organizados com questões semiabertas e tinham três formatos: um destinado às Coordenadoras Pedagógicas (Apêndice D), um aos professores de 9º ano de sala de aula regular (Apêndice E) e um às professoras de SRM (Apêndice F). Para delimitar o grupo de professores de sala de aula regular, foi solicitado à coordenação que indicasse a sala de aula de 9º ano que tivesse mais alunos frequentando a SRM. Assim, oito professores de cada escola foram convidados a participar da pesquisa, respondendo ao questionário, além das oito Coordenadoras Pedagógicas e as cinco professoras de SRM, pois uma escola possuía duas professoras nessa função.

As professoras de SRM convidadas para a pesquisa atuavam no período matutino e atendiam a alunos em contraturno, ou seja, alunos do período vespertino. Não eram, portanto, professoras dos alunos das turmas de 9º ano, porém optou-se por convidá-las após o período de observação, quando se percebeu a relevância de sua atuação junto à coordenação pedagógica e aos grupos de professores de sala de aula regular, em muitos momentos trocando informações, fazendo questionamentos e esclarecendo dúvidas. Também se tornou inviável pesquisar as professoras de SRM que atuavam com os 9º anos, pois elas trabalhavam no período vespertino. Além disso, em duas escolas, as professoras da SRM são as Coordenadoras Pedagógicas do período matutino participantes do estudo.

Os questionários foram entregues pessoalmente pela pesquisadora aos participantes, apenas em alguns casos a coordenação pedagógica auxiliou na entrega, devido ao desencontro de horários entre a pesquisadora e os professores.

Ao todo foram entregues oito questionários às Coordenadoras Pedagógicas, 32 questionários aos professores de sala de aula regular e cinco questionários às professoras de

SRM. Os convidados a participar da pesquisa poderiam ou não aceitar o convite, conforme lhes foi explicado pela pesquisadora ao apresentar a pesquisa e também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Como devolutiva, obteve-se, ao final, sete questionários advindos da coordenação pedagógica, 11 questionários de professores e quatro questionários de professoras da SRM, totalizando 22 questionários.

A análise documental foi realizada nos Projetos Político Pedagógicos das escolas, com vistas à identificação dos pressupostos inclusivos que norteiam o trabalho dessas instituições.

### 3.3.2 Caracterização dos Participantes da Pesquisa

A partir dos dados obtidos nos questionários respondidos pelos participantes, organizaram-se três quadros, com a finalidade de caracterizar sua formação e o tempo de experiência profissional. O Quadro 6 destina-se aos dados referentes às Coordenadoras Pedagógicas das quatro escolas.

QUADRO 6 – Coordenadoras Pedagógicas participantes

<b>Coordenadora Pedagógica</b>	<b>Formação em nível de Graduação</b>	<b>Formação em nível de Pós-Graduação</b>	<b>Tempo de atuação na Coordenação Pedagógica</b>	<b>Escola</b>
CP1	Pedagogia	Especialização em Psicologia da Educação	Mais de 10 anos	A
CP2	Pedagogia	Especialização em Educação Especial	Mais de 10 anos	A
CP3	Pedagogia	Magistério de 1º e 2º grau	Mais de 10 anos	B
CP4	Pedagogia e Serviço Social	Especialização em Psicologia da Educação	Mais de 10 anos	B
CP5	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia e Educação Especial	Mais de 10 anos	C
CP6	Ciências Biológicas e Pedagogia	Especialização em Educação e Gestão Ambiental Mestranda em Educação, Ciência e Tecnologia	Menos de 5 anos	C
CP7	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia	Mais de 10 anos	D
CP8	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia	Mais de 10 anos	D

Fonte: A autora a partir dos questionários aplicados à coordenação pedagógica.

Para respeitar a identidade das participantes, elas foram denominadas CP e numeradas de 1 ao 8, conforme vê-se no Quadro 6. Constatou-se que todas as Coordenadoras

Pedagógicas possuem formação em Pedagogia e Pós-Graduação em nível de Especialização; apenas uma Coordenadora atua na função a menos de cinco anos.

Os Quadros 7 e 8 foram organizados a partir dos dados coletados nos questionários dos professores participantes da pesquisa. Os professores da sala de aula regular foram denominados P e numerados do 1 ao 11, conforme Quadro 7; e as professoras da SRM foram denominadas PSRM e numeradas do 1 ao 4, conforme Quadro 8.

QUADRO 7 - Professores de sala de aula regular participantes

<b>Professor</b>	<b>Formação em nível de Graduação</b>	<b>Formação em nível de Pós-Graduação</b>	<b>Disciplinas que leciona</b>	<b>Tempo de atuação como professor</b>	<b>Escola</b>
P1	Matemática	Especialização em Matemática; Educação Especial	Matemática	Mais de 10 anos	A
P2	Ciências Biológicas/Ciências Naturais	Especialização em Educação e Gestão Ambiental	Ciências Biológicas/Ciências Naturais	Mais de 10 anos	A
P3	Geografia	Especialização em Educação	Geografia e Ensino Religioso	De 5 a 10 anos	A
P4	História	Especialização em Metodologia em Arte	História	Mais de 10 anos	A
P5	Música	Não possui	Artes	Mais de 10 anos	A
P6	Letras/Língua Portuguesa	Especialização em Literatura Brasileira	Língua Portuguesa	Mais de 10 anos	A
P7	Educação Física	Especialização em Educação Especial com ênfase na Deficiência Intelectual	Educação Física	Mais de 10 anos	A
P8	Matemática	Especialização em Gestão Educacional; Matemática	Matemática	Mais de 10 anos	B
P9	Letras	Especialização em Ensino e Aprendizagem; Língua Inglesa; Alfabetização e Letramento	Língua Inglesa	Mais de 10 anos	C
P10	História e Filosofia	Especialização em História e Cultura	História e Filosofia	Mais de 10 anos	C
P11	Letras	Especialização em Educação Especial	Português	Mais de 10 anos	D

Fonte: A autora a partir dos questionários aplicados aos professores participantes.

QUADRO 8 – Professoras da SRM participantes

Professora	Formação em nível de Graduação	Formação em nível de Pós-Graduação	Atuação	Tempo de atuação como professora	Escola
PSRM 1	Educação Física	Especialização em Educação Especial Inclusiva; Psicopedagogia Clínica e Institucional	SRM	Mais de 10 anos	A
PSRM 2	Educação Física	Especialização em Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos; Educação do Campo; Educação Infância e Ludicidade	SRM	De 5 a 10 anos	B
PSRM 3	Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia; Educação Especial	SRM	Mais de 10 anos	B
PSRM 4	História	Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Educação Especial	SRM	Mais de 10 anos	D

Fonte: A autora a partir dos questionários aplicados às professoras SRM participantes.

Os dados dos Quadros 7 e 8 indicam que todos os professores possuem formação em nível de Graduação e somente um não possui formação em nível de Pós-Graduação. Os professores representam diferentes áreas do conhecimento, como: Matemática, Ciências Biológicas, Ciências Naturais, Geografia, História, Música, Letras, Educação Física, Filosofia e Pedagogia. Destaca-se a participação dos professores da escola A com oito representantes; seguida da escola B, com 3 representantes; e das escolas C e D, com dois em cada uma delas. Dos 15 participantes, dois atuam na docência entre o período de 5 a 10 anos, os demais atuam há mais de 10 anos.

### 3.4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA NO ESTADO DO PARANÁ

Tendo em vista o que é vivenciado nas escolas pelos participantes do estudo, faz-se necessário considerar alguns aspectos legais e organizacionais da educação do Estado do Paraná. Para tal, recorreu-se a alguns documentos estaduais, com vistas à compreensão da realidade do campo pesquisado, especialmente quanto à atuação do Coordenador Pedagógico frente à inclusão.

No Paraná, a Deliberação nº 02, de 2016 (PARANÁ, 2016), que dispõe sobre as normas para a modalidade Educação Especial no sistema de ensino do Estado, considera o

público-alvo da Educação Especial<sup>16</sup> como sendo, além dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme previsto na LDB N° 9.394/1996 (BRASIL, 1996), também os alunos com transtornos funcionais específicos. Conforme o Artigo 3° da Deliberação:

A Educação Especial, dever constitucional do Estado e da Família, é a modalidade que assegura o Atendimento Educacional Especializado, em caráter complementar ou suplementar, como parte integrante do processo educacional em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação. (PARANÁ, 2016, p. 4).

O público-alvo da Educação Especial no Estado do Paraná é ampliado em relação ao previsto na Política Nacional (BRASIL, 2008), conforme as especificidades descritas anteriormente, com vistas à aprendizagem, direitos e deveres dos estudantes matriculados na rede de ensino (PARANÁ, 2016). Outro diferencial presente na legislação paranaense dá-se na redação do Artigo 9°, que dispõe que:

Fica assegurada ao estudante com deficiência e à sua família ou responsáveis, a opção por instituição de ensino da rede regular ou instituição de Educação Especial, observada a identificação das necessidades educacionais realizada em conformidade com Art. 7° desta Deliberação (PARANÁ, 2016, p. 6).

A modalidade Educação Especial complementa o ensino na rede regular, porém, no Paraná, também é possível que escolas de Educação Especial ofereçam o ensino em nível de anos iniciais do Ensino Fundamental de forma substitutiva, possibilitando aos estudantes considerados nessa Deliberação como seu público-alvo, um ensino separado do ensino regular.

Ao considerar o público-alvo para a inclusão na rede regular de ensino do Estado, algumas ações são descritas na referida Deliberação (PARANÁ, 2016). Desse modo, compreende-se que a Deliberação abre espaço para que ações inclusivas sejam viabilizadas, porém sem detalhar de maneira direta o que se espera da inclusão. Inclusive, ao não definir a rede regular como local único de matrícula para os estudantes, abre espaço para discussões

---

<sup>16</sup> “[...] aqueles que apresentem:

I – **deficiência**: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;  
 II – **transtornos globais do desenvolvimento**: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, incluindo-se nessa definição estudantes com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação;

III – **transtornos funcionais específicos**: aqueles que apresentam transtorno de aprendizagem, como disgrafia, disortografia, dislexia, discalculia ou transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, entre outros;

IV – **altas habilidades ou superdotação**: aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com uma ou mais áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade” (PARANÁ, 2016, p. 7-8, grifos do autor).



sobre a possibilidade de escolarização de alunos com deficiência em instituições apenas destinadas a esses alunos, o que pode privá-los de um espaço comum de socialização e aprendizagem: a escola de ensino regular.

A escola de ensino regular, como um espaço de socialização, promove

[...] o contato das crianças entre si reforça atitudes positivas, ajudando-as a aprender a ser sensíveis, a compreender, a respeitar e a crescer, convivendo com as diferenças e as semelhanças individuais entre seus pares. TODAS as crianças, sem distinção, podem beneficiar-se das experiências obtidas no ambiente educacional. Os alunos com deficiência em especial, quando em ambientes inclusivos, podem apresentar melhor desempenho no âmbito educacional, social e ocupacional. Eles aprendem como atuar e interagir com seus pares no mundo 'real'. (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 117).

A inclusão escolar pode ser benéfica em amplos sentidos, especialmente para a inclusão dos alunos com deficiência. Conforme exposto na Deliberação nº 02/2016 (PARANÁ, 2016), a política de inclusão e as possibilidades para sua realização estão garantidas em lei, sendo desafiador colocá-la em prática e de fato desenvolvê-la, pois requer a conscientização da escola sobre sua importância e a viabilização de maneiras para vivenciá-la na prática escolar.

Com vistas a clarificar a relação entre o exercício da coordenação pedagógica e a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial no Estado do Paraná, recorreu-se às orientações da Secretaria de Estado da Educação, descritas na fundamentação legal para a elaboração do Regimento Escolar da Educação Básica. Esse documento é norteador à construção do Regimento Escolar por parte das instituições de ensino (PARANÁ, 2017).

Essa fundamentação legal serve como base para as instituições do Estado do Paraná organizarem suas propostas de ação. O documento aponta funções da coordenação pedagógica a serem desenvolvidas no ambiente escolar, contempladas na subseção II – Da Equipe Pedagógica:

Art. [...] A equipe pedagógica é responsável por coordenar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e legislação vigente contempladas no Projeto Político-Pedagógico/Proposta Pedagógica e regulamentadas no Regimento Escolar, em consonância com a política educacional e orientações emanadas da SEED.

Art. [...] A equipe pedagógica é composta por professores licenciados em Pedagogia (PARANÁ, 2017, p. 18).

No Estado do Paraná, os Coordenadores Pedagógicos são egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia<sup>16</sup> e tem a função central de coordenar a implementação da Proposta Pedagógica.

Pode-se destacar, em relação à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, os seguintes itens apresentados no documento que norteia a elaboração do Regimento Escolar na Educação Básica:

V. orientar para que a legislação vigente referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso, Estatuto da Juventude e *Estatuto da Pessoa com Deficiência*, entre outros, esteja contemplada na elaboração da Proposta Pedagógica Curricular e/ou Plano de Curso;

[...]

XXIII. coordenar o coletivo escolar na construção de estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social;

[...]

XXXII. solicitar autorização dos pais ou responsáveis legais para realização da Avaliação Psicoeducacional, no contexto e fora do contexto, se necessário, a fim de atender às necessidades educacionais dos estudantes da Educação Especial;

XXXIII. acompanhar o processo de Avaliação Pedagógica dos estudantes encaminhados ao AEE em Sala de Recursos Multifuncional;

XXXIV. subsidiar os professores do AEE para elaboração do cronograma das Salas de Recursos Multifuncionais;

XXXV. mediar o trabalho colaborativo entre os professores do AEE, turno e contraturno, e professores das disciplinas no planejamento para acesso ao currículo e demais aspectos pedagógicos;

[...]

XLIII. promover aos estudantes condições de igualdade no acesso, permanência, inclusão e sucesso, respeitando a diversidade no processo de ensino-aprendizagem [...]. (PARANÁ, 2017, p. 18-20).

Com base no referido documento, ressalta-se que as ações de responsabilidade da coordenação pedagógica envolvem o acompanhamento da prática pedagógica docente, momentos formativos dirigidos pelo Coordenador Pedagógico, construção coletiva da Proposta Pedagógica da Instituição e acompanhamento da hora atividade como momento de planejamento (PARANÁ, 2017).

Dentre as ações a serem desenvolvidas, incluem-se as intencionalidades educativas direcionadas especialmente para os alunos público-alvo da Educação Especial. Desse modo, a promoção de ações inclusivas pode ser compreendida como atribuição da coordenação pedagógica.

O Estado do Paraná possui Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos (PARANÁ, 2006). Esse documento contempla aspectos

---

<sup>16</sup> No Estado do Paraná, o profissional que desempenha a função de Coordenador Pedagógico recebe a nomenclatura de Professor Pedagogo.

filosóficos, teóricos e legais da Educação Especial no Estado e foi elaborado pela Secretaria Estadual de Educação. Em suas contribuições acerca da compreensão da perspectiva inclusiva de ensino, as Diretrizes pontuam que, com a LDB (BRASIL, 1996), princípios inclusivos ficaram claros como intencionalidade educativa. A adoção de currículos abertos e flexíveis passou a ser um objetivo (PARANÁ, 2006). Nesse sentido, o currículo é compreendido

[...] como território político comprometido com a heterogeneidade e as diferenças culturais que compõem a realidade da escola, tal como versam as teorias educacionais críticas, empreende uma visão renovada e ampliada de currículo, em ligação estreita com o conhecimento, o trabalho e a cultura, enfatizando-o como prática social, prática cultural e prática de significação. (PARANÁ, 2006, p. 50).

A partir do currículo, as Diretrizes propõem flexibilizações e adaptações para alunos com necessidades especiais. A ideia de adaptação proposta não sugere a elaboração de um currículo separado para alguns alunos, mas, sim, um currículo comum que possua espaço para oportunizar possibilidades de aprendizagem a todos os alunos. Segundo consta no documento,

[...] podemos definir as adaptações curriculares como modificações que são necessárias realizar em diversos elementos do currículo básico para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas para as quais se aplica. As adaptações curriculares são intrínsecas ao novo conceito de currículo. De fato, um currículo inclusivo deve contar com adaptações para atender à diversidade das salas de aula, dos alunos. (LANDÍVAR, 1999, p. 53 *apud* PARANÁ, 2006, p. 50).

O Coordenador Pedagógico auxilia no processo de planejamento e concretização das adaptações, devido à sua atuação conjunta aos professores, auxiliando-os no processo de pensar elementos pedagógicos que nortearão a prática a ser desenvolvida. Assim sendo,

[...] quando se fala de adaptações curriculares está se falando sobretudo e, em primeiro lugar, de uma estratégia de planejamento e de atuação docente e, nesse sentido, de um processo para tratar de responder às necessidades de aprendizagem de cada aluno [...], fundamentado em uma série de critérios para guiar a tomada de decisões com respeito ao que é, ao que o aluno ou aluna deve aprender, como e quando e qual é a melhor forma de organizar o ensino para que todos saiam beneficiados (BRASIL, 1992 *apud* MANJÓN, 1995, p. 82 *apud* PARANÁ, 2006, p. 51).

A proposta de adaptações partirá do currículo comum e adequar-se-á às necessidades de cada educando, sem requerer um novo documento e nem uma elaboração prévia, mas, sim, a partir do que requer o aluno (PARANÁ, 2006), pois “[...] as dificuldades de aprendizagem dos alunos que apresentam deficiências, ou outros transtornos, manifestam-se como um contínuo [...]” (PARANÁ, 2006, p. 51), e atender a esse contínuo de dificuldades envolve flexibilizações do currículo.

As flexibilizações curriculares podem “[...] configurar poucas ou variadas modificações no fazer pedagógico, para remover as barreiras que impedem a aprendizagem e

a participação dos alunos que apresentam dificuldades em seu processo de escolarização” (CARVALHO, 2001; 2004 *apud* PARANÁ, 2006).

As Diretrizes indicam que é equivocado afirmar que um aluno apresenta necessidades educacionais especiais por manifestar atraso cognitivo ou deficiência. Cada aluno possui situações diferentes frente ao processo de ensino e de aprendizagem, por isso os encaminhamentos pedagógicos diferem (PARANÁ, 2006). As orientações da coordenação pedagógica perpassam momentos de reflexão sobre cada caso em sua individualidade.

As ações de adaptação e de flexibilização curricular são desenvolvidas em diferentes níveis de atuação escolar:

- **nos Sistemas de Ensino** (Secretaria Estadual e Municipal): quando são desenvolvidas ações que promovam acessibilidade, contratação de profissionais de apoio, formação continuada de professores, mudanças na matriz curricular, criação e implementação de uma rede de apoio, entre outros.
- **no Projeto Político-Pedagógico da escola**: quando envolvem ações em que estejam contemplados todos os segmentos da comunidade escolar, além daquelas diretamente relacionadas ao planejamento e execução dos componentes curriculares:
  - conteúdos programáticos (o que ensinar);
  - objetivos (para que ensinar);
  - seqüência temporal dos conteúdos (quando ensinar);
  - metodologia de ensino (como ensinar);
  - avaliação do processo ensino-aprendizagem (o quê, como e quando avaliar).
- **no planejamento do professor (sala de aula)**: quando estiverem implicadas estratégias metodológicas, atividades e recursos que respondam melhor às necessidades individuais dos alunos com dificuldades de aprendizagem. (PARANÁ, 2006, p. 52-53, grifos do autor).

A ideia de coletividade também está expressa nas Diretrizes (PARANÁ, 2006) quando considera que todos os atores do ambiente escolar estão envolvidos no processo de desenvolvimento desses princípios inclusivos. Destaca-se que a inclusão deve estar garantida a esses alunos via PPP das escolas, estruturas e materiais, assim como por meio de outros recursos que devem ser providos pelas instituições de ensino. Os professores especialistas presentes na escola devem desenvolver um trabalho conjunto ao professor da classe regular e orientar a comunidade escolar. Por meio dos elementos expressos nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial, reafirma-se a coordenação pedagógica como articuladora da inclusão escolar.

As ações desenvolvidas pelas Coordenadoras Pedagógicas nos contextos pesquisados em relação aos docentes e suas práticas para com os alunos público-alvo da Educação Especial, serão abordadas na próxima seção. Essas ações, assim como suas fragilidades, serão apresentadas em categorias e subcategorias.

## **4 AÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A INCLUSÃO: O QUE OS DADOS REVELAM**

Nesta seção, são apresentados os dados coletados durante a pesquisa, os quais foram analisados e organizados em categorias, conforme seu conteúdo (BARDIN, 1977). As categorias foram nomeadas a partir dos dados coletados nas observações e nos questionários e, também, por meio da análise do PPP das escolas envolvidas na pesquisa, especialmente quanto ao que diz respeito à inclusão escolar e à atuação do Coordenador Pedagógico.

Na análise dos dados, verificaram-se seis categorias. Elas foram nomeadas como: concepções sobre inclusão; atuação burocrática da coordenação pedagógica: implicações para a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial; atuação da coordenação pedagógica em relação aos alunos público-alvo da Educação Especial; articulação entre os docentes e a família dos alunos público-alvo da Educação Especial pela coordenação pedagógica; ações da coordenação pedagógica direcionadas aos professores; e o planejamento da coordenação pedagógica e suas implicações à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. Essas categorias são abordadas a seguir.

### **4.1 CONCEPÇÕES SOBRE INCLUSÃO**

As respostas advindas dos diferentes instrumentos de pesquisa apresentaram recorrências em relação às concepções sobre inclusão dos participantes. A compreensão de como os participantes percebem a inclusão no ambiente escolar está relacionada às suas práticas, tendo em vista que os sujeitos agem e pensam, isto é, a experiência desencadeia novas formas de pensamento em um movimento contínuo marcado pelas relações estabelecidas entre eles. As vivências desses sujeitos permitem que compreendam as relações existentes no mundo social; assim, cada indivíduo desenvolverá diferentes concepções sobre determinado assunto (THOMPSON, 1981).

Duas subcategorias com concepções complementares foram verificadas na análise dos dados, sendo elas: Inclusão percebida em seu sentido amplo e Inclusão relacionada aos alunos público-alvo da Educação Especial.

#### **4.1.1 Concepções Sobre a Inclusão em Sentido Amplo**

No que diz respeito a essa concepção, os participantes da pesquisa explicitam um sentido mais geral sobre a quem ela se destina. Ela é percebida como um direito de todos, sem

a especificação de aspectos de sua individualidade que lhe atribuam a necessidade ou direito à inclusão. Esse entendimento aparece em conformidade com o que afirmam Santos e Paulino (2008, p. 12, grifos dos autores), que entendem que

[...] as propostas inclusivas são revolucionárias, pois, almejam *incondicionalmente*, uma estrutura social menos hierarquizada e excludente, tendo como base o argumento de que todos temos o mesmo valor pelo simples fato de sermos humanos. E que, por isso mesmo, todos precisamos ser considerados e respeitados em nossa maneira subjetiva e única de existir.

Assim, evidencia-se a incondicionalidade para atribuir aos diferentes sujeitos o direito de serem incluídos na escola. As respostas de alguns professores e Coordenadoras Pedagógicas vão ao encontro desse pressuposto ao abordarem a necessidade de incluir todas as pessoas no processo educativo:

*Inserção, introdução, colocar dentro. (CP1/Q).*

*Garantia de acesso à educação, respeitando a situação de limitação de cada indivíduo. (CP2/Q).*

*De forma necessária e importante para o convívio dos alunos, a interação com todos na sala de aula. (CP8/Q).*

*Extremamente necessários o convívio, a socialização. (P4/Q).*

*Uma forma de enxergar todos de uma maneira igual, dando oportunidades visando a dificuldade de cada um. (P5/Q).*

*Processo para inserir o indivíduo no ensino regular. (P11/Q).*

*É assegurar o acesso ao currículo escolar, em escolas regulares, aos alunos com necessidades educacionais especiais. É importante considerar as novas perspectivas educacionais, que propõem ampliar essa análise, incluindo alunos que fazem parte de minorias sociais, como também os que estão impossibilitados de frequentar o ambiente escolar, devido a tratamento de saúde. (CP3/Q).*

Os relatos dos participantes indicam sua preocupação com a abertura de espaços que sejam inclusivos na escola, nos quais os diferentes sujeitos possam estar presentes, para se socializarem e interagirem, vivenciando diferentes possibilidades. É importante ressaltar que a inclusão, com um conceito mais ampliado, possui respaldo legal, amparando-se na Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948), na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Entretanto, o seu amparo legal não garante que todos os indivíduos da sociedade possuam a mesma compreensão sobre a inclusão.

As discussões de Machado e Pan (2012) abordam que a não especificação do que a inclusão significa produz diferentes compreensões, o que leva a diferentes direções para os encaminhamentos que visam a inclusão. O fato de os alunos estarem dentro da escola e até mesmo a própria socialização não indicam necessariamente a inclusão.

De forma semelhante, a pesquisa realizada por Valim (2013) ressalta, em suas conclusões, que a escola é composta por sujeitos com diferentes concepções, e que a existência de documentos legais que amparam a inclusão em âmbito escolar não garante a efetivação de práticas inclusivas. Esses elementos tensionam a prática do Coordenador Pedagógico frente à inclusão escolar, justamente porque ele convive com práticas e concepções variadas, pois compreende-se que a ideia de incluir, mencionada pelos participantes, expressa diferentes pontos de vista.

Também se encontram em alguns dos relatos nessa subcategoria a preocupação com o preconceito, verificada quando professores indicam:

*Inserir o indivíduo ao grupo, permitindo assim que todos tenham o direito de interagir e participar das atividades desse ambiente sem sofrer qualquer tipo de discriminação e preconceito. (P1/Q).*

*Incluir é adicionar ou acrescentar alguma coisa. Com relação à inclusão social e escolar, penso que seja proporcionar equidade de condições para as pessoas que dela necessitam para que possam viver livre de preconceitos. (P10/Q).*

A referência ao preconceito é relacionada pelos professores ao ato de excluir e à preocupação dos docentes de que os alunos estejam livres de sofrerem formas de discriminação. Isso pode ser relacionado ao que expressa Libâneo (2004) sobre a finalidade da escola, que é a de favorecer a inclusão, portanto favorecer a não exclusão política, econômica, cultural e pedagógica. O fato de existirem situações de exclusão no ambiente escolar é o que, segundo diferentes autores, faz com que a preocupação com a inclusão se torne necessária (CARVALHO, 1997; SANTOS, Julio, 2008; SANTOS; PAULINO, 2008).

Os relatos dos participantes indicam, também, que, ao refletirem sobre a inclusão, alguns deles estão preocupados com as individualidades dos alunos ou com o respeito à heterogeneidade existente na escola. Esse aspecto é exemplificado em alguns relatos:

*É a condição de todos os alunos frequentarem a escola e serem atendidos conforme suas individualidades. Se a educação é inclusiva, não tem como separá-los ou não atendê-los. (CP4/Q).*

*Sim, em alguns casos e outros não; depende da necessidade e especificidade de cada um. (P11/Q).*

*Não, e quando acontece busco ações pedagógicas que possam supri-las. Como cada aluno é um em suas individualidades o que dá certo com um nem sempre dá com o outro. (PSRM2/Q).*

As Coordenadoras Pedagógicas e os professores que realizaram esses relatos indicam a necessidade de se pensar nas especificidades ou nas individualidades dos alunos para incluí-los na escola, bem como ressaltam a importância de práticas pedagógicas que atendam às necessidades desses alunos. Desse modo, a visão e a consideração das individualidades

tornam-se essenciais para incluir. Destaca-se a resposta de uma das professoras da SRM, ilustrativa dessa reflexão:

*A inclusão é um processo contínuo de participação social e convivência com as diferenças numa relação de aprofundar conhecimentos, conceitos e valores. Continuamente a cada nova situação, por mais que já tenha experiência em algum caso, como a inclusão trabalha justamente com as diferenças e suas individualidades se tem a necessidade de novos conhecimentos. (PSRM4/Q).*

A partir das individualidades dos alunos, novos desafios surgem aos professores e às Coordenadoras Pedagógicas, que, ao intencionarem o processo de ensino e de aprendizagem, se deparam com diferentes necessidades educacionais advindas de tais individualidades. O que vai ao encontro do que se verificou no PPP da Escola A e da Escola C, ao definirem encaminhamentos para a educação inclusiva:

Para que se ofereça uma educação de qualidade inclusiva é necessário que se avalie caso a caso garantindo desta forma condições mínimas para que se realize um trabalho pedagógico, significativo, respeitando os limites de cada um, sem que as práticas pedagógicas sejam limitadas, pois cabe a escola oferecer materiais e espaços diversos, propondo momentos em que as crianças façam escolhas de atividades que lhe despertem interesse e por consequência a façam desenvolver-se (PPP da Escola A, 2016, p. 15-16).

A todos os alunos, portadores de características diferenciadas ou necessidades especiais: físicas, intelectuais e motoras e/ou condições sócio-culturais diversas, deve ser garantido o acesso e a permanência na escola.

A inclusão não atende apenas às crianças com alguma deficiência, mas também as excluídas ou discriminadas. Portanto, mesmo com recursos escassos o importante é dar meios para os estudantes façam parte do mundo, que haja preparo para os Professores e Equipe Pedagógica que atendam aos alunos com necessidades especiais. (PPP da Escola C, 2018, p. 28-29).

Nas reflexões e discussões realizadas na escola, concluiu-se que o processo de inclusão deve acontecer em relação não apenas às pessoas com deficiência, mas a todos os alunos que apresentem “necessidades educativas especiais”, que podem ser de cunho psicológico, provisório ou até mesmo familiar. Neste sentido, entendemos que a educação para todos, é aquela voltada ao desdobramento de atividades e práticas que atinjam todos os alunos em todas as suas dificuldades e diversidades (PPP da Escola C, 2018, p. 64).

Tais considerações sinalizam que a concepção sobre a inclusão escolar em uma perspectiva ampla, relacionada a todos os alunos, é permeada pela necessidade de percepção da individualidade desses sujeitos. Essa percepção não é desprovida de sentido, ela intenciona o ensino e a aprendizagem. Santos, Julio (2008) aponta que a inclusão é resultado de uma necessidade humana, que envolve o atender, reconhecer e valorizar a diversidade; dessa forma, todos em suas singularidades têm a necessidade de serem incluídos.

Compreende-se, assim, que a escola possui um papel relevante diante da inclusão dos diferentes sujeitos, pois todos os agentes envolvidos no processo educativo têm contribuições



a dar para que a instituição cumpra esse papel. Uma das Coordenadoras indica que o processo se dará a partir das ações dos sujeitos e da compreensão sobre a concepção de inclusão que tais agentes possuem:

*Considero que a educação inclusiva é um processo bem complexo, e nesse sentido é essencial buscar subsídios teórico-metodológicos atualizados para melhor compreensão do papel da escola no que se refere ao acesso ao ambiente escolar, mas sobretudo a garantia de sucesso no processo educativo. (CP3/Q).*

O relato da Coordenadora expressa a necessidade e as possibilidades de ação dos diferentes sujeitos diante da inclusão. Assim, os dados revelam que, além de existir uma concepção de inclusão que aborda de modo geral todos os alunos em suas singularidades, vê-se que é necessário que existam atitudes de todos os envolvidos no processo educativo frente a tais singularidades, atitudes que compreendem a abertura da escola à inclusão, o respeito às diferenças das pessoas, ações contra a exclusão e o preconceito e ações para garantir o processo de ensino e de aprendizagem de todos os alunos.

#### 4.1.2 Concepções Sobre a Inclusão Relacionadas aos Alunos Público-Alvo da Educação Especial

A segunda concepção identificada nos dados diz respeito ao entendimento da inclusão relacionando-a mais proximamente aos alunos público-alvo da Educação Especial. Cabe ressaltar que as concepções encontradas não são antagônicas, mas, sim, complementares, uma vez que a inclusão destinada ao público aqui especificado faz parte da inclusão em uma abordagem mais ampla. Essa relação complementar pode ser observada no relato da CP5:

*A inclusão escolar é ampla e não atende apenas a educação especial, que por força de legislação já é contemplada a inclusão. O estar matriculado na escola não significa ter sucesso escolar. A inclusão escolar vai muito além da matrícula. (CP5/Q).*

As respostas dos participantes sobre a inclusão, em alguns momentos, mencionam a abordagem mais ampla e em outros especificam o público-alvo da Educação Especial. A organização das subcategorias visa ressaltar, portanto, os momentos que os alunos público-alvo da Educação Especial são mencionados diante da inclusão e não separar as concepções como antagônicas.

Santos e Paulino (2008) consideram a deficiência como um dos elementos que podem compor a totalidade do ser humano, não como a única condição. Nessa perspectiva, considerar os alunos público-alvo da Educação Especial envolve considerar a relação entre ensino e aprendizagem, os alunos que possuem deficiências, transtornos, altas habilidades/superdotação e outras especificidades (PARANÁ, 2016).

A forma de compreender a inclusão que atribui maior enfoque a esse público pode ser verificada nos exemplos a seguir:

*É uma forma de oferecer oportunidades iguais em diversas áreas, principalmente na educação para **indivíduos que apresentem algum tipo de deficiência**. (P2/Q, grifo nosso).*

*[inclusão] um caminho ainda em construção, embora muito difícil, numa realidade que valoriza mais o ter do que o ser. Até hoje a escola ainda é vista como um local de aquisição de conhecimento para colocação no mercado de trabalho. O aluno da inclusão, ou seja que apresenta alguma **deficiência**, aprende em ritmo diferente, tem convivência diferente, fala, anda, se comunica de formas diferentes, sendo assim é visto de forma diferente. Essa é a maior dificuldade, ensinar de forma diferente. Para superar teremos que mudar o jeito de olhar a educação. (PSRM4/Q, grifo nosso).*

*A inserção de pessoas com alguma **necessidade especial** (motora, intelectual etc.) na sociedade. O respeito de todos com esses alunos. (P7/Q, grifo nosso).*

*Compreensão das diferenças e **dificuldades dos alunos em áreas cognitivas ou motoras** e adaptação das atividades propostas ao coletivo com o intuito de promover a aprendizagem e a inserção do aluno na socialização escolar. (P12/Q, grifo nosso).*

*Consiste no ato de que todas as pessoas tenham acesso ao sistema de ensino principalmente crianças e jovens **portadores de necessidades especiais**, não havendo nenhum tipo de discriminação por parte dos alunos. (P15/Q, grifo nosso).*

*Na turma do 9º C, temos dois alunos: a H., com **DDA**; e o K., com **laudos**. (P15/Q, grifo nosso).*

*Defino como uma integração de alunos **com necessidades especiais** no ambiente escolar promovendo ações, condições, materiais, práticas de aprendizagem que possibilitem avanços mesmo pequenos, e valorização de suas habilidades. (P6/Q, grifo nosso).*

*Inclusão é acolher sem exceção, sem distinção de idade, gênero, classe, deficiência, raça, oportunizando ações pedagógicas a todos os alunos matriculados no ensino regular e que apresentam algum tipo de **necessidade Educacional Especial** (deficiência intelectual, deficiência física, neuro motora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos). (PSRM2/Q, grifo nosso).*

*Inclusão consiste na ideia de todas as pessoas terem acesso de modo igualitário, ao sistema de ensino. A inclusão escolar são todas as crianças e jovens **portadoras de necessidades educacionais especiais (NEE)**, que normalmente apresentam algum tipo de deficiência física e psicológica. (PSRM3/Q, grifo nosso).*

As respostas de professores e de Coordenadoras Pedagógicas destacam a percepção do alunado da Educação Especial com foco nos processos inclusivos presentes na escola. Essa visão evidencia a inclusão como a abertura da escola regular aos alunos público-alvo da Educação Especial, conforme garantido na LDB (BRASIL, 1996). Destaca-se, nos relatos, a preocupação dos participantes com os espaços escolares para esse público, o respeito e o acolhimento como pontos centrais e positivos. Contudo, retorna-se à discussão de que o acesso, apenas, não é sinônimo de inclusão, nem a garante. Mantoan (2018, p. 10) discute sobre a inclusão escolar e seus pressupostos e aponta que:

Hoje, compreende-se a questão da deficiência com base no Modelo de Direitos Humanos, que institui como primordial o direito de a pessoa com deficiência gozar de seus direitos, em igualdade com os demais. No contexto da escola, é poder fazer

uso dos recursos que lhe são disponibilizados, com autonomia, independência e liberdade, a fim de que tenha condições para fazer as próprias escolhas em relação à utilização de tais recursos.

Desse modo, além da abertura de espaços, os alunos público-alvo da Educação Especial precisam ter autonomia para a utilização e participação nesses espaços. A Escola C apresenta uma reflexão acerca da educação inclusiva, direcionada ao ensino dos alunos público-alvo da Educação Especial:

Portanto, sair da retórica depende do fortalecimento da noção de responsabilidade coletiva quanto à educação de todos. Cabe, aqui a responsabilidade da equipe escolar em estabelecer análises, estudos e críticas da realidade, para responder as questões que nortearão qual educação devemos oferecer e que educadores devemos ser em nossa prática profissional e social. (PPP da Escola C, 2018, p. 65-66).

As discussões apresentadas na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e na PNEEPEI (BRASIL, 2008) apresentam elementos que contribuem, no sentido de reiterar que elas são válidas, com a preocupação expressa pela Escola C. As formas pelas quais os estudantes serão incluídos precisam ser discutidas e formuladas por meio de ações específicas, pois não basta apenas relatar a presença de laudos, a garantia de vagas ou a importância do acesso, mas, sim, compreender que esses são elementos que, em alguma medida, podem fazer parte desse processo, mas não o definem por completo.

Logo, essas discussões precisam estar presentes no âmbito escolar. Como visto nos relatos dos participantes, a necessidade de incluir é destacada na maioria das respostas. A Professora 3 menciona a inclusão ao relatar como os alunos participam das atividades disponíveis na escola:

*Processos de englobar diferenças.*

*Os **alunos especiais participam** de todas as atividades da escola, com orientação e supervisão é claro. (P3/Q, grifo nosso).*

Ao definir a necessidade de orientação e supervisão para a participação dos alunos, o relato anterior expressa uma ideia de cuidado, o que, em alguns contextos, se faz necessário e em outros pode diminuir a autonomia do aluno. Compreende-se que todos os alunos necessitam de orientação para a realização das atividades escolares, o que é inerente à função mediadora do professor, mas o demorado cuidado ao se referir aos chamados alunos especiais passa a ideia de que eles precisam estar sob um certo controle, quando, segundo Aguiar (2015), necessitam de estímulos e de condições de aprendizagem.

É preciso levar em conta a importância dos estímulos em prol do desenvolvimento e da autonomia do alunado da Educação Especial. Muitas vezes as limitações são colocadas

como justificativas para determinados comportamentos ou ações dos alunos, como verificado na observação realizada na Escola B:

*CP 4 chama até a sala da coordenação dois alunos que estão, segundo os professores, com comportamento de brincadeiras dentro da sala de aula. Um dos alunos é atendido também na SRM e toma medicamentos, a CP então pergunta para esse aluno se ele está tomando seus medicamentos. Na sequência, complementa sua pergunta ao aluno público-alvo da Educação Especial, dizendo: “Se está tomando medicação, isso não está resolvendo” [referindo-se ao comportamento do aluno]. (Protocolo de observação 7B).*

As afirmações da Coordenadora Pedagógica expressam uma expectativa em relação ao comportamento do aluno, relacionada ao fato de que ele utiliza medicação específica. Em diferentes situações, o acompanhamento médico e a prescrição de remédios podem ser necessários para auxiliar o desenvolvimento do aluno (MEIRA, 2012). Contudo, o que se destaca é a ênfase dada pela Coordenadora na medicação, ao tratar o aluno que é público-alvo da Educação Especial, ressaltando um processo de diferenciação.

Aguiar (2015) indica que o aluno que apresenta alguma deficiência ou necessidade especial na aprendizagem pode ser, em alguns contextos, diferenciado e estereotipado por sua limitação. Na perspectiva da educação inclusiva, romper com barreiras é fundamental para o processo de ensino e de aprendizagem.

Ainda relacionado a essas reflexões, perguntou-se aos participantes quais ações inclusivas eles viam ocorrendo na escola. Dentre as respostas, estão os seguintes relatos:

*Alunos autistas estão frequentando e tendo o apoio necessário, alunos com deficiência intelectual estão todos inseridos nas classes comuns e com aulas no contra turno em **Sala de Recursos**. (CP8/Q, grifo nosso).*

*A escola recebe alunos com necessidades especiais e a escola é adaptada para que haja acessibilidade, com **professor acompanhante ou tradutor, sala de recursos** além do processo de ensino que deve conter adaptações. Existe também na contratação do quadro de funcionários vagas destinadas a pessoas com deficiências além das vagas para afrodescendentes. (P10/Q, grifo nosso).*

*O principal ocorre através da **Sala de Recursos Multifuncional- Tipo I (SRM)** de nossa instituição, que atende estudantes com diagnósticos clínicos na área de transtornos funcionais específicos, transtornos globais de desenvolvimento e deficiências.*

*Atendemos os alunos matriculados na SRM, os quais apresentam laudo médico, como também aqueles que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, mas ainda não foram avaliados por profissional especializado. (CP3/Q, grifo nosso).*

Ao pensarem na inclusão, alguns participantes a relacionam com o atendimento destinado aos alunos público-alvo da Educação Especial, o que reafirma concepções sobre a inclusão relacionadas a esse público. Mantoan (2018) destaca que um ambiente educacional inclusivo na escola comum não depende apenas da existência de recursos individuais para o atendimento às deficiências, mas, sim, das provocações que são feitas para que essa escola se transforme em relação ao ensino e à aprendizagem não excludentes. O desenvolvimento de

uma escola inclusiva depende de diversos fatores, tanto políticos, como físicos, materiais e humanos. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) aponta o investimento financeiro como fundamental para a qualidade das ações educacionais, principalmente as que envolvem a inclusão.

Os relatos de alguns professores e algumas Coordenadoras Pedagógicas mencionam a falta de recursos financeiros tanto das escolas quanto das famílias, o que também acaba impactando na inclusão escolar:

*[Em relação à inclusão] O problema maior está na falta de recursos materiais e investimentos, que são alheios a parte pedagógica. (CP2/Q).*

*Atualmente, temos nas escolas um número alto de matriculados “excluídos”, por conta de dificuldades de aprendizagem; de questões financeiras; de problemas familiares etc. A inclusão ainda é subjetiva. (CP5/Q).*

*Lembrando que nosso público é carente e com grandes problemas sociais o que muitas vezes impede a rapidez do processo [de diagnóstico médico]. (P12/Q).*

A concepção de inclusão dos docentes e Coordenadoras Pedagógicas também se relaciona com a percepção de que investimentos são necessários para a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. Ao responder sobre o trabalho da Coordenadora Pedagógica, uma professora relata as dificuldades encontradas para incluir esses alunos:

*Muito profissional e esforçada diante das dificuldades da falta recursos financeiros, didáticos e humanos além da falta de autonomia que a escola possui. (P10/Q).*

A professora demonstra reconhecer o esforço da coordenação para desenvolver seu trabalho diante da falta de recursos e de outras dificuldades que a questão financeira pode proporcionar à escola e em especial aos alunos público-alvo da Educação Especial. A necessidade de investimentos financeiros constitui-se como uma fragilidade em relação à promoção da inclusão nos ambientes escolares e relaciona-se com o modo que os participantes da pesquisa percebem a inclusão.

Dentre as possibilidades e os recursos que as escolas possuem, mesmo diante de dificuldades, foram citados nos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas A, B, C e D: Professores de Apoio à Comunicação Alternativa (PAC); Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE); Professores da Sala de Recursos Multifuncionais (PSRM)<sup>17</sup>. O fato de ambas as escolas citarem esses profissionais e a Sala de Recursos Multifuncionais demonstra

---

<sup>17</sup> No Estado do Paraná, a presença desses professores no contexto da escola regular é considerada um serviço de apoio complementar à escolarização. Os alunos atendidos pelo PAC possuem Deficiência Física Neuromotora; pelo PAEE, alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento; e pelo PSRM, todos os alunos público-alvo da Educação Especial (PARANÁ, 2014).

que os avanços legislativos garantidos por meio da LDB (1996) e da PNEEPEI (BRASIL, 2008) são significativos para as escolas, para que a Educação Especial se concretize. E esses aspectos são compreendidos como promotores de inclusão; em especial, a presença de professores especialistas em Educação Especial.

A pesquisa de Rocha (2016) indica resultados semelhantes, ao concluir que a PNEEPEI (BRASIL, 2008) auxiliou na promoção da inclusão nos ambientes escolares, assim como na implementação da SRM. A autora ainda conclui que a gestão escolar foi fundamental para que, em seu campo de pesquisa, o desenvolvimento da inclusão fosse possível.

Os dados que dizem respeito a categoria de análise evidenciam que os participantes constroem de formas diversas, porém complementares, suas concepções sobre a questão. No geral, elas estão relacionadas à necessidade de incluir, no sentido de favorecer o acesso e a oferta de espaços que facilitem a participação na vida da escola, pois esses são aspectos presentes na maioria dos relatos.

#### 4.2 ATUAÇÃO BUROCRÁTICA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: IMPLICAÇÕES PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A atuação da coordenação pedagógica em relação aos processos inclusivos dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola, mais especificamente a articulação de tais processos em relação à atuação dos professores, perpassa não apenas os momentos de orientação direta do Coordenador para com os docentes. A partir dos dados coletados, foi possível visualizar momentos da prática do Coordenador Pedagógico que envolvem processos burocráticos e influenciam a articulação de processos inclusivos, que acabam por impactar a prática docente.

A presente categoria foi construída a partir de dados que indicam uma atuação burocrática do Coordenador Pedagógico. Libâneo (2004) e Franco (2008) relacionam o aspecto burocrático da coordenação pedagógica com atribuições relacionadas ao preencher relatórios, formulários, acompanhar as turmas, organizar horários, designar professores para diferentes turmas, elaborar projetos e outras formas de organização. Esse aspecto pode ser exemplificado por meio dos registros de observação a seguir:

*No último horário, as CPs 3 e 4 organizam documentos e fichas, de atendimento de alunos e atestados, esses documentos são dispostos em diferentes pastas. Há vários documentos nas mesas e as duas vão organizando em suas respectivas pastas. (Protocolo de observação 6B).*

*CPs 7 e 8 estão digitando dados dos alunos para o Conselho de Classe que ocorrerá sábado, referente ao primeiro Bimestre. (Protocolo de observação 4D).*

*Ao chegar na escola, a CP 6 está na secretaria com a direção, estão redigindo pré-atas para o Conselho de Classe. Me convidam para acompanhar o processo. (Protocolo de observação 7C).*

Os dados coletados nas observações expressam que, em diferentes momentos, as Coordenadoras Pedagógicas estão em sua sala organizando horários para os docentes. O que envolve horários para que eles estejam em sala de aula e horários para que possam conversar com a coordenação, ou até mesmo, quando necessário, elas reorganizam horários para que os professores possam substituir faltas de outros professores. Seguem algumas notas de campo:

*As CPs 3 e 4 estavam montando horários para os professores. Os horários serão destinados ao atendimento dos docentes em um pré-conselho, utilizando suas horas atividades. Alguns atendimentos serão em dupla para que elas possam conversar com todos os professores, incluindo as professoras da SRM. (Protocolo de observação 2B).*

*A secretária vem até a sala da coordenação pedagógica para falar sobre falta dos professores. As CPs fazem o registro dessas faltas e reorganizam os horários do dia. (Protocolo de observação 2C).*

Pinto (2011) afirma que esse trabalho é um apoio, um suporte ao professor, pois mesmo o Coordenador Pedagógico estando fora da sala de aula o seu trabalho está voltado ao que ocorre dentro dela. A Observação 4 da Escola B, indicada a seguir, demonstra um momento em que essa organização de horários e designação de espaços para os professores está relacionada diretamente à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial:

*A direção está na sala da coordenação pedagógica conversando com as duas Coordenadoras sobre uma aluna que tem comportamentos, segundo seus relatos, que podem ser relacionados ao autismo. Ela será atendida pela mesma professora de PAEE que atende outra aluna. Sobre esse atendimento, a CP 3 relata que o perfil das alunas é bem diferente, e ambas traçam um plano para adaptar as alunas e a PAEE na mesma sala de aula, pois, atualmente, as alunas estão em salas diferentes. (Protocolo de observação 4B).*

O relato demonstra que a coordenação pedagógica é responsável por organizar os recursos disponíveis na escola para a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial. A troca de turmas, a mudança de horário da professora PAEE e a dinâmica na aula dos demais professores são questões que são articuladas pela Coordenadora Pedagógica. Ressalta-se que esta não está pensando esses aspectos sozinha, mas em conjunto com a direção.

A organização do horário da professora PAEE para o atendimento das duas alunas é resultado do trabalho conjunto entre direção e coordenação pedagógica. O excerto a seguir trata do dia em que o diretor e a CP3 elaboraram o pedido para o acompanhamento da aluna por uma professora PAEE:

*O diretor entra na sala da coordenação pedagógica com uma das professoras da SRM, eles estão animados para solicitar uma professora PAEE para uma aluna. Para fazer essa solicitação irão enviar um relatório sobre a aluna para o Núcleo de Educação. O diretor vem até a sala da coordenação perguntar para a CP 3 sua opinião sobre a aluna e o envio do relatório, ela se mostra favorável e mostra os laudos e documentos que possui. O relatório a ser enviado é para*

*solicitar uma professora de apoio permanente para essa aluna que possui dificuldade de aprendizagem e laudo de autismo. (Protocolo de observação 1B).*

O fato de o diretor perguntar o posicionamento da CP3 em relação ao que ele, juntamente à professora da SRM, pensara sobre a aluna expressa que a Coordenadora é vista como alguém que pode contribuir, auxiliar no processo de decisão sobre a aluna. A Coordenadora Pedagógica é percebida como articuladora para que o atendimento da professora PAEE ocorra, pois apresentou laudos e documentos que possuía sobre a aluna, o que posteriormente foi incorporado ao relatório e enviado ao Núcleo de Educação.

Esse processo resultou no que foi observado no protocolo de observação 4B: a designação de uma professora PAEE que já trabalhava na escola para atender à aluna. Os processos educativos tornam-se mais coletivos à medida que são discutidos pela coordenação pedagógica e outros profissionais da escola, ao mesmo tempo que o trabalho burocrático da Coordenadora Pedagógica não deixa de perpassar o pedagógico.

Contudo, foram observados momentos que a coordenação pedagógica foi responsabilizada não apenas por organizar os horários dos docentes, mas também por substituí-los em sala de aula ou desenvolverem outras estratégias mediante suas faltas. Seguem alguns registros referentes a esses momentos:

*As CPs 1 e 2 realizam as substituições de professores que faltam, o que as levam a deixar a especificidade de seu trabalho para cobrir essas faltas. As substituições são recorrentes na escola. (Protocolo de observação 5A).*

*Nesse dia, fui recebida pela CP2 que estava sozinha na sala da coordenação pedagógica organizando alguns materiais. Ela me informou que estão faltando duas professoras e a CP1 está em sala de aula fazendo substituições. A CP2 está com duas mães agendadas para atendimento nesse dia e irá realizar a entrega de alguns boletins. (Protocolo de observação 6A).*

*As CPs 5 e 6 ficaram em sua sala organizando os horários de professores que faltaram. (Protocolo de observação 1C).*

*Devido ao dia 29 de abril (paralisação dos professores), muitos professores irão faltar, as CPs têm de refazer o horário. Poucas turmas terão aula. (Protocolo de observação 4C).*

*Uma professora chama a CP7 para ir até a sala de aula, avisa que não está se sentindo bem e irá embora. A CP7 libera a turma na última aula. (Protocolo de observação 1D).*

*A CP7 estava tentando entrar em contato com uma professora que não havia chegado para dar aula. Liberou os alunos para o pátio até a chegada da professora. (Protocolo de observação 2D).*

*A CP7 está organizando os horários dos professores, pois, dia 29, haverá paralisação e alguns faltarão. (Protocolo de observação 3D).*

*A CP1 está em sala de aula aplicando prova para alguns alunos. Durante a manhã fica atarefada com as provas, apesar de ter outros afazeres, pois, ao mesmo tempo, está cobrindo a falta de um professor. (Protocolo de observação 1A).*

*Alguns alunos chegaram atrasados e estão no refeitório, a CP1 irá trabalhar um texto sobre pontualidade com eles, pois eles não têm permissão para entrar em sala de aula. (Protocolo de observação 2A).*



*A CP7 está organizando os horários, pois dois professores faltaram nesse dia. As turmas tiveram aulas adiantadas e serão liberadas mais cedo. (Protocolo de observação 5D).*

Diante das faltas dos professores, três ações da coordenação pedagógica foram observadas: elas substituem o professor, ou reorganizam o horário dos outros professores para tentar evitar horários sem aulas, ou, ainda, liberam as turmas para irem embora ou para ficarem no pátio da escola. Ao desenvolverem essas ações frente a situações que são inesperadas, a coordenação deixa de lado outras ações, conforme relato de uma das Coordenadoras:

*Suprir a falta de professor, psicólogo, assistente social, enfermeiro etc. A parte pedagógica do trabalho do pedagogo fica a desejar. (CP2/Q).*

As ações de urgência são imprevistas e ocupam o lugar das ações planejadas (PLACCO, 2014). Na tentativa de organizar as aulas diante das faltas dos docentes, a coordenação acaba por despender tempo que poderia ser utilizado para outras atividades, realizando, inclusive, a substituição de professores que teriam aulas, durante toda a manhã. Uma das Coordenadoras relata que no dia de falta de professores, ela precisa “cobrir espaços”:

*A CP2 relata que sexta-feira é o dia de maior falta de professores, onde ela tem que “cobrir espaços”. Diz que segunda-feira seria um bom dia para que eu realizasse as observações, deixando implícita a ideia de que nos dias onde há imprevistos na escola, não seria bom realizar observações. (Protocolo de observação 2A).*

Nos dias em que as Coordenadoras permaneceram em sala de aula substituindo os professores, elas não realizaram outras ações na escola, pois a atuação dentro da sala de aula possui uma dinâmica diferente do trabalho realizado pela coordenação. Pinto (2011) chama atenção para essa questão, destacando que a coordenação pedagógica possui formação para atuar em relação ao que é pedagógico, mas que não possui domínio das áreas específicas de conhecimento que cada professor leciona nos anos finais do Ensino Fundamental.

Assim, as substituições constituem-se como um aspecto que dificulta o trabalho da coordenação pedagógica, pois as Coordenadoras não conseguem realizar a contento suas atribuições, incluindo ações com os docentes e alunos público-alvo da Educação Especial.

Também se verificou que a Coordenadora Pedagógica é responsável por divulgar informações advindas da Secretaria de Estado da Educação e de outros órgãos oficiais. Em alguns momentos, ela é comunicada sobre tais aspectos; e, em outros, busca informações por decisão própria:

*A CP 2 liga para o Núcleo de Educação para perguntar sobre a matrícula na SRM, pois uma aluna nova frequentava a classe em outra escola, e não possui laudo médico, apenas avaliação psicoeducacional. A instrução é marcar uma reunião com a família e solicitar uma avaliação médica para matrícula na SRM. Como a aluna já frequentava anteriormente a SRM em outra*

*escola, pode ser mantida a sua matrícula, mas novas matrículas podem ser feitas somente com a avaliação médica. (Protocolo de observação 3A).*

Por meio das orientações oficiais, a coordenação pedagógica desenvolve seu trabalho de acompanhamento e matrícula de alunos na SRM. Outros processos burocráticos de acompanhamento discente foram observados e também relatados por Coordenadoras Pedagógicas, ao descreverem sua função:

*A CP2 está acompanhando os livros de chamada on-line (conteúdos e frequências). Relata que olha sempre para não deixar acumular. (Protocolo de observação 1A).*

*Professora da SRM da tarde deixa um bilhete no caderno de correspondência com a CP3 sobre alunos que não estão frequentando sua turma. A CP3 liga para os pais solicitando essa frequência, mas relata que a informação da professora da SRM foi tardia, porque já se passou um bimestre. (Protocolo de observação 3B).*

*Acompanhada da CP3, fui até a SRM. O espaço possui duas salas de aula, com duas professoras atuando no período da manhã e uma a tarde. A CP3 foi conversar com as professoras sobre os alunos matriculados no sistema SERE, mas que não estão frequentando a SRM. (Protocolo de observação 1B).*

*Vários procedimentos: acompanhamento dos registros de classe, frequência, notas, relatórios. (CP7/Q).*

*Todos os possíveis que oportunizamos aos alunos com dificuldades e deficiências. No acompanhamento destes em sala regular e no atendimento recebido na sala de recursos, frequência, dificuldades apresentadas, avanços e progressos. (CP1/Q).*

*Atendimento a alunos via cobrança na pontualidade, responsabilidade e relação a estudo pessoal, trabalhos, tarefas, além do relacionamento com a comunidade escolar, valorizar, portanto, o diálogo para resolução de problemas, uniformes e ocorrências diversas. (CP7/Q).*

Ao realizarem ações burocráticas, as Coordenadoras Pedagógicas acompanham os alunos em relação à sua vida escolar. A indicação do acompanhamento da frequência, de notas e de outras questões mencionadas nos excertos anteriores indicam que a coordenação dá suporte ao professor ao buscar que os alunos público-alvo da Educação Especial estejam na escola e participam das situações de ensino e de aprendizagem.

Esses procedimentos visam a proporcionar ao aluno público-alvo da Educação Especial acesso ao currículo escolar, como mencionado no relato da CP3: “*Nossa atuação ocorre junto às famílias, aos alunos e aos professores, a fim de garantir medidas eficientes de acesso ao currículo, atendendo as particularidades de cada estudante*” (CP3/Q). Desse modo, quando a coordenação pedagógica acompanha os registros dos alunos, pode também favorecer situações de aprendizagem, como discutido por Libâneo (2004) e Pinto (2011) quando se referem ao fato de que os objetivos das diferentes atribuições da coordenação pedagógica estão voltados à aprendizagem dos alunos.

Também se evidencia a presença de elementos relacionados à inclusão na forma que as coordenações encontraram para repassar informações oficiais. Tais informações são inerentes

ao caráter burocrático da atuação desses profissionais, pois precisam, além de divulgar, garantir que todos os professores tenham acesso a informações relevantes em relação à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial.

*Na sala da coordenação pedagógica, há uma listagem de alunos que frequentam a SRM e seus horários de frequência à SRM. (Protocolo de observação 2A).*

*Na sala dos professores, há um laudo de aluno exposto no mural de avisos, onde o diagnóstico foi grifado em destaque para que os professores vejam. O laudo é recente, pois o aluno foi avaliado por equipe médica neste ano.*

*Também há uma lista solicitando que os professores que desejam indicar atividades para serem desenvolvidas na sala de recursos, as entreguem com antecedência para a coordenação pedagógica.*

*Tanto o laudo, quanto a lista foram colocados no mural de avisos pelas Coordenadoras Pedagógicas. (Protocolo de observação 7A).*

*Na sala dos professores, há um informativo elaborado pela coordenação pedagógica de alunos que frequentam a SRM e seus laudos médicos, com descrição das turmas. 20 alunos da manhã frequentam SRM à tarde. (Protocolo de observação 2C).*

*Na sala dos professores, há uma listagem dos alunos da SRM elaborado pela coordenação pedagógica; ao lado de seus nomes, há a indicação de suas turmas regulares, assim como um plano de ação para esses alunos.*

*Ao lado das atividades mencionadas no plano de ação, está escrito que a responsabilidade por desenvolvê-las é da coordenação pedagógica e dos professores. (Protocolo de observação 1D).*

Das quatro escolas observadas, três fazem uso da sala dos professores como um local de divulgação de documentos elaborados pela coordenação pedagógica em relação aos alunos que possuem laudos médicos e fazem parte do público-alvo da Educação Especial. Cabe ressaltar, entretanto, que, conforme discutido anteriormente, o fato de divulgar que na escola existem alunos com laudos não indica que ocorram ações inclusivas.

Toma-se como positivo que os professores tenham acesso a tais informações, pois almeja-se que estes pensem nos alunos considerando suas individualidades. Todavia, questiona-se: Disponibilizar tais informações em murais de avisos seria a maneira mais adequada de fazer os docentes terem acesso aos registros? Essa indagação considera os aspectos éticos sobre o cuidado com os dados dos alunos e o espaço da sala dos professores como um espaço de circulação de diferentes pessoas, não apenas docentes.

As Coordenadoras Pedagógicas elaboram a relação de alunos que frequentam a SRM com seus respectivos diagnósticos e disponibilizaram essa relação para os professores em um quadro de avisos. A ideia de deixá-las em lugar visível aos professores pode estar relacionada à otimização do tempo; no entanto, se cada professor recebesse uma listagem sobre os alunos da SRM que estão na turma em que trabalha, poderia ter acesso às informações sobre os alunos de uma forma mais cuidadosa. Sobre as ações que desenvolve relacionadas à inclusão, a CP1 destaca a implementação da SRM; como visto na categoria anterior, esse espaço da

escola é percebido por alguns participantes como um espaço promotor da inclusão. Considera-se que o processo de implementação diz respeito ao processo burocrático, pois envolve a elaboração de documentos:

*Através de processos legais para a criação das salas de recursos multifuncionais. (CP1/Q).*

*Não, já tenho uma formação voltada a esse público, mas no processo legal, de criação das salas de atendimentos. (CP1/Q).*

Sobre esse aspecto, a Escola C apresenta, em seu PPP, a importância que atribui ao espaço da SRM como um reforço à inclusão: “A inclusão ganhou reforços com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para a Educação Especial na Educação Básica, e no Estado do Paraná em 2004 com a criação das Salas de Recursos na Rede Regular de Ensino” (PPP da Escola C, 2018, p. 29). Assim, o trabalho da coordenação pedagógica também envolve a implementação e a criação de espaços específicos para a inclusão. Segundo Mantoan (2018), esses espaços são conquistas legais, mas dependem da forma como a escola encaminha a inclusão, para que se efetivem como espaços inclusivos.

Os aspectos formais de implementação da SRM e a divulgação do trabalho nela desenvolvido, que são feitos pela coordenação, são resultantes de conquistas legais expressas em diferentes documentos (BRASIL, 1996, 2008; PARANÁ, 2006, 2017; UNESCO, 1994). Entretanto, a PSRM4 demonstra perceber esses aspectos como uma obrigatoriedade:

*Primeiramente, a obrigatoriedade da aceitação na convivência com as diferenças, seguido da necessidade de novas atitudes individuais e coletivas que vão se construindo para a superação das dificuldades surgidas nessas relações. (PSRM4/Q, grifo nosso).*

A LDB (BRASIL, 1996) indica a oferta da Educação Especial preferencialmente na rede regular de ensino; desse modo, a escola regular está aberta aos alunos público-alvo da Educação Especial e o paradigma da inclusão vai além da abertura. A indicação da obrigatoriedade não reflete os pressupostos do paradigma da inclusão, pois a inclusão envolve um processo de conscientização social e não pode limitar-se à obrigatoriedade para ocorrer. Ela precisa ser seguida de atitudes favoráveis.

O trabalho da coordenação pedagógica de realizar os processos legais para abertura da SRM, bem como a organização das turmas e das matrículas só contribuirão para a inclusão se tais ações burocráticas forem articuladas a reflexões e ações relacionadas à inclusão e às necessidades que ela coloca para a escola, na perspectiva de uma tomada de decisões que envolva a todos.

As questões burocráticas são inerentes aos processos de gestão, dos quais a coordenação pedagógica faz parte (LIBÂNEO, 2004). Portanto, foram verificadas ações

relacionadas à Organização dos horários docentes considerando o atendimento aos alunos inclusos; à elaboração de relatórios e de documentos inerentes aos alunos público-alvo da Educação Especial; à Divulgação de informações relacionadas à inclusão, para os docentes; e à abertura e às matrículas na SRM.

Ações burocráticas podem ser um auxílio para que a inclusão ocorra e para que seja discutida na escola regular. Contudo, como alerta Franco (2016b), as questões burocráticas não devem ser desenvolvidas em excesso na prática pedagógica da coordenação, para não sobrecarregar esse profissional e afastá-lo de outras ações pedagógicas.

Algumas questões burocráticas podem apresentar dificuldades para o trabalho da coordenação pedagógica em relação à inclusão. Como visto, a organização de horários mediante as faltas dos professores pode fazer com que a Coordenadora Pedagógica tenha de assumir funções que não são suas. Também se reflete sobre a organização de espaços como o caso da SRM, que, em alguns contextos, pode ser visto como um aspecto de obrigatoriedade, distanciando-se dos ideais do paradigma inclusivo. Esses elementos apresentam desafios que a coordenação pedagógica deve articular dentro das ações burocráticas que desenvolve, o que vai ao encontro da reflexão de Correia, Santos e Tomaz (2015), ao indicarem que as funções burocráticas e administrativas da coordenação pedagógica, em alguns momentos, fazem com que se perca a especificidade de seu trabalho por desenvolver mais essas atividades do que outras áreas de sua atuação, como a inclusão escolar.

As ações da coordenação pedagógica voltadas a aspectos burocráticos precisam atender ao que Placco (2014) menciona como um equilíbrio diante de todas as demandas do cotidiano pedagógico.

#### 4.3 ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM RELAÇÃO AOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Os dados organizados nesta categoria expressam a atuação da coordenação pedagógica voltada ao grupo de alunos público-alvo da Educação Especial. A partir dessa atuação, destaca-se a recorrência de dados que indicam o atendimento da coordenação pedagógica aos alunos mencionados, em um caráter de acompanhamento individualizado.

A atuação frente ao grupo de alunos é abordada por Pinto (2011) quando indica que o Coordenador Pedagógico desenvolve seu trabalho objetivando a aprendizagem dos alunos. Esse objetivo é compartilhado com os professores, o que leva ao processo de acompanhamento e de orientação discente e docente desenvolvido pela coordenação. O relato que se segue exemplifica essa relação:

*Um aluno que frequenta a SRM vem até a sala da coordenação pedagógica, solicitar para ir embora, pois, não está se sentindo bem. Nesse momento uma professora entra na sala e ao ver o aluno, relata que ele não entrega as atividades em sua aula. A CP2 conversa com o aluno sobre essa questão, orienta-o sobre as atividades, e fala sobre a importância de sua presença na SRM. A mãe do aluno foi chamada para buscá-lo na escola. (Protocolo de observação 1A).*

A Coordenadora realizou orientações ao aluno, auxiliou-o em seu relato de mal-estar e também no que se refere às atividades da sala de aula regular e frequência na SRM. Esse contato direto com os alunos permite que a Coordenadora Pedagógica os conheça e apoie os professores em relação à aprendizagem desses alunos.

Observaram-se momentos que os alunos público-alvo da Educação Especial vão até a sala da coordenação pedagógica e também momentos que a Coordenadora os chama para conversar. Uma Coordenadora relata que atender a todos os alunos em um sentido de orientação ou de acompanhamento se faz necessário:

*Sim, atendemos todos os alunos, bem como seus responsáveis quando precisam de orientações. (CP8/Q).*

Esse atendimento para alguma orientação é destacado por André e Dias (2015), que enfatizam a diversidade que o aluno traz consigo, envolvendo seus modos de sentir e de agir. Logo, a coordenação pedagógica articula modos de incluir o aluno, orientando-o sobre suas vivências no ambiente escolar. Segue um relato:

*Um aluno vem até a sala da coordenação para conversar com a CP2, ele frequenta a SRM no período da tarde e possui professora PAEE na sala de aula regular, no período de manhã. Não possui nenhum tema específico para a conversa, mostra querer um momento de atenção. (Protocolo de observação 6A).*

A Coordenadora Pedagógica é percebida aqui como a pessoa na qual o aluno busca atenção diferenciada. A atitude dos alunos ao irem até sua sala indica que ela os atende, dá direcionamentos ou conselhos, quando necessário.

Em outra escola, foi observado o momento que a Coordenadora Pedagógica chama os alunos para conversar em sua sala:

*A CP3 chamou uma aluna que possui laudo médico para ir até sua sala, perguntou se ela gostaria de frequentar a SRM nesse ano letivo; a aluna, respondeu que sim. (Protocolo de observação 1B).*

*Durante a manhã, a CP3 chamou vários alunos até sua sala, dos alunos chamados para conversar, todos possuem laudo médico, a CP3 me mostra a lista que é bastante extensa com variados laudos, a grande recorrência é de Déficit de Atenção e Hiperatividade. A escola está em processo de diagnóstico e organização das turmas da SRM, tudo estava organizado em pastas e listas. (Protocolo de observação 1B).*

A partir dos dados que os professores lhe passaram, a Coordenadora organiza a lista de matrículas, chama os alunos para conversar e logo tem a possibilidade de conhecê-los e orientá-los em relação ao funcionamento da SRM. Nesse dia de observação, verificou-se que

a Coordenadora despendeu toda a sua manhã para essa prática de conversa e indicativo de matrícula. Aguiar (2015) defende que uma das formas de encontrar respostas sobre como trabalhar com o aluno será por meio da possibilidade de ouvi-lo. Assim, tanto Coordenadores Pedagógicos quanto professores podem ouvir, observar e melhor conhecer o aluno para facilitar o processo decisório sobre as melhores estratégias de ensino a serem desenvolvidas.

Sobre seu trabalho em relação à aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, uma das Coordenadoras relata:

*À medida que os alunos com necessidades educacionais especiais e/ou que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ingressaram no ambiente escolar, tornou-se indispensável buscar novos encaminhamentos metodológicos, práticas e recursos, para identificar as necessidades e potencialidades de cada aluno, auxiliando-os no percurso educacional. (CP3/Q).*

O apoio aos professores quanto a aspectos metodológicos, o desenvolvimento de práticas e o acompanhamento pessoal do aluno são destacados como ações que a coordenação desenvolve frente ao grupo de alunos. O relato da CP3 indica que ela realiza o auxílio dos alunos em seu percurso educacional, o que pode ser relacionado aos excertos anteriores, nos quais os alunos são chamados até a sala da coordenação para receberem orientações.

Aguiar (2015) defende que a inclusão requer a aceitação e a participação dos alunos em todos os espaços, o que envolve suas possibilidades de relações sociais e aprendizagens. Esse aspecto se relaciona com o que é destacado por uma professora, sobre os alunos público-alvo da Educação Especial:

*Devido a ter alunos com necessidades diferentes (física e autismo) busco trabalhar de maneira diferenciada com o auxílio das professoras que os acompanham e da turma no **sentido do acolhimento**.  
Procuro adaptar as atividades teóricas e na prática os alunos participam com a ajuda dos professores acompanhantes. (P7/Q, grifo nosso).*

A professora defende o acolhimento dos alunos em suas aulas, compreendendo que a inclusão se dá a partir da aceitação e da valorização das diferenças inerentes aos seres humanos. No caso dos alunos público-alvo da Educação Especial, as observações forneceram dados que indicam a busca desse acolhimento na figura da Coordenadora Pedagógica. Sobre esse aspecto, André e Dias (2015, p. 71) ressaltam:

Faz parte do desenvolvimento social do indivíduo aprender a conviver e trabalhar com o outro, aprender a ouvir e a se fazer ouvir, expressar ideias e opiniões próprias e acolher pensamentos e opiniões divergentes. Ora, essas habilidades e comportamentos só poderão vir a ser desenvolvidas ou aperfeiçoadas na medida em que existirem situações concretas para seu exercício.

Quando os professores e as Coordenadoras Pedagógicas expressam sua preocupação com o ensino e a aprendizagem do aluno, pode-se destacar a necessidade de que o

atendimento da coordenação pedagógica a esse público seja voltado a orientações em benefício do seu envolvimento em todas as possibilidades educativas, sociais e afetivas, no espaço escolar.

Esses momentos de orientação também se constituem como fonte de elementos a serem considerados pelas Coordenadoras Pedagógicas nos direcionamentos que construirão junto ao grupo de professores em relação às práticas pedagógicas inclusivas.

#### 4.4 ARTICULAÇÃO ENTRE OS DOCENTES E A FAMÍLIA DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

A análise dos dados revelou que a Coordenadora Pedagógica se torna responsável por articular a relação entre a escola e a família em prol da aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, o que implica possibilidades de orientação aos docentes por parte da coordenação. A dinâmica do seu trabalho lhe possibilita a interação entre os diferentes sujeitos que integram o ambiente escolar (PINTO, 2011). Esse aspecto é relevante ao constatar-se que a família dos alunos público-alvo da Educação Especial se faz presente no espaço escolar especialmente por solicitação da coordenação pedagógica.

Os momentos de articulação entre a escola e a família, a partir dos dados, foram percebidos em três subcategorias. A primeira é composta por dados referentes à orientação da coordenação pedagógica em relação ao atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial por diferentes profissionais; a segunda refere-se à solicitação da autorização familiar para matricular os alunos na SRM; e a terceira envolve a mediação da troca de informações entre a família e os professores.

##### 4.4.1 Orientação da Coordenação Pedagógica em Relação ao Atendimento dos Alunos Público-Alvo da Educação Especial por Diferentes Profissionais

A Educação Especial que inicialmente prestava atendimento apenas às pessoas com deficiências, “[...] atualmente amplia seu escopo de atuação, incorporando a ampla gama de alunos com necessidades educacionais especiais e que, não necessariamente, apresentam alguma deficiência, como é o caso dos superdotados” (PARANÁ, 2006, p. 26). Autores como Carvalho (1997), Mader (1997), Mantoan (2018) e Santos, Julio (2008) discutem essas especificidades no âmbito educativo e ressaltam a necessidade de um trabalho conjunto entre a escola e outros segmentos, como aqueles que se referem a atendimento médico, psicológico,



acompanhamento em contraturno etc., para que as necessidades dos alunos possam ser supridas.

Sobre as especificidades e as necessidades dos alunos, a CP5 ressalta:

*As questões mais comuns que encontramos necessidade estão relacionadas a atendimento e acompanhamento médico especialista adequado para o atendimento do aluno. [sobre o que ela desempenha] Chamamento de pais ou responsáveis individual e outros momentos coletivos; orientações individuais aos alunos; conversas frequentes com a professora da Sala de Recursos. (CP5/Q).*

A Coordenadora menciona suas ações em relação ao atendimento dos alunos público-alvo da Educação Especial e, por meio desse relato, pode-se perceber que o trabalho da coordenação pedagógica direcionado aos alunos e à sua aprendizagem perpassa a percepção da necessidade do acompanhamento do aluno por outros profissionais.

Valim (2013) indica que a coordenação pedagógica pode estabelecer uma articulação entre a escola, a família e outros profissionais. Essa articulação pode estabelecer parcerias produtivas para que a inclusão ocorra. Reflexões semelhantes são indicadas por Santos, Janaina (2016) que aborda a falta de articulação com profissionais externos à escola como uma das carências sentidas em relação à promoção de uma escola inclusiva, pois esses profissionais poderiam dar suporte ao processo de ensino-aprendizagem.

As observações permitiram a visualização de alguns momentos em que a família se faz presente na escola, e a articulação do atendimento por outros profissionais foi mencionada pela coordenação pedagógica:

*Uma mãe chega com o filho para conversar com a CP5, o aluno frequenta a SRM no período da manhã e é aluno do 6º ano do período da tarde. A CP5 preenche uma ficha com as informações do aluno, ele relata que teve um problema com um colega, o que gerou uma briga e acabou levando um soco do colega e o agrediu em resposta.*

*A CP da tarde já havia conversado com o aluno, porém hoje a mãe veio até a escola para averiguar a situação. A CP5 orienta a mãe sobre como conversar com o filho em relação aos outros colegas, devido à sua especificidade.*

*A CP5 pergunta como foi o processo de diagnóstico e descoberta do laudo, médicos e medicamentos. A mãe relata que está à espera de uma consulta com o especialista para apresentar novos exames faz três anos.*

*A CP5 orienta a mãe a procurar avaliação médica recente, pois o aluno precisa de acompanhamento e medicação atualizada. A CP se compromete em ligar no posto de saúde para ver a situação do aluno em relação à fila de espera para o especialista. Também pede que a mãe procure o conselho tutelar para receber auxílio sobre essa questão devido ao grande tempo de espera. (Protocolo de observação 3C).*

*Uma mãe vem até a escola pedir para que a CP5 preencha um relatório sobre como está o rendimento escolar do aluno para fazer uma nova consulta. A CP5 anota a medicação e horário que o aluno os toma, anota também seus horários de atendimento na SRM. Fala que vai pedir para cada professor um parecer e retorna para a mãe. Pergunta o que ela está achando do desenvolvimento do aluno depois de iniciar atendimento na SRM e de iniciar também a medicação. A mãe relata como ele melhorou sua concentração depois desse atendimento.*

*A Dra. o atenderá na saúde escolar, o único lugar que conseguiu atendimento rápido. A CP pede para a mãe trazer esses documentos atualizados para que ela anexe à pasta do aluno. (Protocolo de observação 4C).*

Os encaminhamentos das Coordenadoras Pedagógicas visam a uma tentativa de articulação entre o atendimento escolar dos alunos e alguns aspectos relacionados a questões médicas, e as implicações para a prática docente por meios dessa articulação podem ser percebidas em alguns excertos. No caso da observação 3C, é possível verificar que a ação da Coordenadora Pedagógica ao indicar atendimento psicológico para o aluno visa a auxiliar os docentes e o aluno na superação de dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem. Na observação 4C, a solicitação da mãe com vistas ao tratamento médico demanda relatórios elaborados por professores, o que fará com que a coordenação pedagógica os solicite aos docentes e, espera-se, discuta com eles sobre a abordagem que será realizada.

A articulação de tais atendimentos perpassa a atuação da coordenação pedagógica, mas não depende apenas dela, pois a responsabilidade de consultas, de medicações, de horários e de tratamentos, é da família. Contudo, as Coordenadoras Pedagógicas, na tentativa de auxiliar a família nesse processo, acabam por assumir algumas responsabilidades que talvez vão além de suas atribuições, como no caso da CP5, que se comprometeu a ligar no Posto de Saúde para verificar as consultas do aluno. Essas ações podem ser compreendidas a partir do desejo de que o aluno público-alvo da Educação Especial tenha bom desempenho em seu processo de aprendizagem, evidenciando também a necessidade de esclarecimentos por parte da família, que busca na escola algumas respostas ou tipo de apoio. Placco e Almeida (2014) abordam a sobrecarga que o Coordenador Pedagógico pode sentir ao tentar resolver todas as questões que surgem no âmbito escolar e ressaltam a necessidade de uma organização equilibrada do cotidiano da coordenação pedagógica, assim como o compartilhamento de responsabilidades.

As Coordenadoras Pedagógicas pontuam junto aos professores sobre a necessidade de acompanhamento dos discentes, refletindo sobre a medicação que, em alguns casos, se faz presente ou ausente, sobre diagnósticos e atendimento de outros profissionais:

*A CP1 comenta na sala de professores sobre um aluno que possui laudo e não recebe nenhum atendimento, nem medicação, mesmo precisando. Porém, dentro de seus limites está se superando. Uma professora reconhece esse esforço, outra professora o chama de infantil [as professoras estavam em hora atividade]. (Protocolo de observação 4A).*

*A CP3 e uma professora estão conversando sobre o desempenho de um aluno que frequenta a SRM. A professora comenta algumas dificuldades do aluno na sala de aula regular e a coordenadora informa que encaminhou alguns nomes de Psicólogas para a família do aluno, na tentativa de auxiliá-lo nessas dificuldades. (Protocolo de observação 3B).*

*Uma professora pergunta sobre um laudo de uma aluna e a CP 1 relata que ainda espera o retorno da família em relação a isso. A professora da SRM fez alguns diagnósticos, mas a família ainda não levou a aluna para um especialista médico. (Protocolo de observação 8A).*

*Sobre outro aluno, a CP4 relata a situação familiar, diagnóstico e atendimento com psicóloga, para que a professora compreenda a postura que o aluno vem tendo em sala de aula. Ele frequentava a SRM mas por opção da mãe parou de frequentar. (Protocolo de observação 4B).*

*A CP5 conversa com a professora da SRM sobre os alunos que estão tendo aula nesse dia (3 alunos). Eles possuem laudo médico, porém não tomam medicamentos devido à falta de especialistas para atualizar as consultas. As duas combinam de conversar com os pais sobre a questão. A CP5 Solicita que a professora marque atendimento em sua hora atividade na próxima semana, com vistas ao pré-conselho. (Protocolo de observação 3C).*

Os dados demonstram que a equipe escolar, que envolve as Coordenadoras e os professores, sente a necessidade de que esse aluno público-alvo da Educação Especial tenha mais oportunidades de se desenvolver do que apenas ter garantida sua frequência em sala de aula regular. Aguiar (2015) ressalta que tanto professores quanto Coordenadores Pedagógicos questionam seus conhecimentos e sua capacitação para trabalhar frente à inclusão, mas destaca que o caminho para superar tais questionamentos e dificuldades é a construção coletiva de objetivos para o ensino.

O trabalho das Coordenadoras Pedagógicas a partir dos dados indica a necessidade de auxílio de outros profissionais para melhor atender aos alunos, também envolve a orientação e a indicação feita às famílias para que procurem esse tipo de acompanhamento. Essas relações são complexas, pois espera-se que o aluno tenha um atendimento completo em suas necessidades para que desenvolva suas potencialidades, porém isso não deve depender apenas da coordenação pedagógica para se efetivar. Tampouco a coordenação pedagógica e a escola podem ficar esperando que os alunos público-alvo da Educação Especial recebam tais atendimentos para então iniciar seu trabalho, uma vez que o trabalho da escola é pedagógico, o que constitui essa relação como desafiadora.

#### 4.4.2 Solicitação da Autorização Familiar para Matrículas de Alunos na SRM

Os momentos de comunicação entre a escola e a família também foram caracterizados pela solicitação da autorização familiar para matricular os alunos na SRM. Os excertos que seguem representam alguns desses momentos:

*A CP3 relatou que além de vir para a aula na SRM o aluno tem que querer participar, ela estava organizando a listagem de alunos com laudo médico para ligar para as famílias e então direcioná-los à SRM. (Protocolo de observação 1B).*

*Uma mãe vem até a escola para trazer o laudo médico de seu filho, para que a CP apresente aos professores. A mãe solicita que ele tenha um acompanhamento separado, a CP5 relata que pode matriculá-lo na SRM agora que ele possui laudo médico, a mãe não se mostra interessada em*

*trazê-lo no contraturno. A CP5 comenta sobre a importância da frequência e o auxílio, o aluno tem TDAH, a CP relata que a professora da SRM fará atividades voltadas a essa especificidade (Protocolo de observação 5C).*

*A equipe [pedagógica] normalmente conversa com os pais sobre aqueles alunos que apresentam dificuldades, mas não possuem laudo necessário para acesso à sala de recursos ou para ter professor acompanhante. (P10/Q).*

Professores podem solicitar o encaminhamento do aluno para a avaliação na SRM e cabe à coordenação pedagógica articular essa matrícula por meio de conversas com a família. Essa ação fica clara ao ser relatada pela CP3 e P10. Contudo, a concretização da ação só se dá a partir da autorização familiar, conforme observado.

Com base nos dados analisados nas categorias anteriores, a SRM constitui-se como um espaço importante para promoção de práticas inclusivas. Conforme Azevedo e Cunha (2008, p. 69), a equipe gestora pode “[...] articular a dialogicidade entre todos os segmentos envolvidos no processo educativo (família, professores, comunidade escolar)”, no que diz respeito à matrícula do aluno na SRM, a permissão da família é essencial, pois ela é responsável por decidir sobre a frequência dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Quando as famílias decidem não matricular seus filhos, professores e Coordenadoras Pedagógicas relatam que algumas dificuldades no processo ensino e aprendizagem dos alunos são sentidas:

*Sobre outra aluna a CP1 comenta seu desligamento da SRM, aluna e família, decidiram que a aluna não iria mais participar das aulas. Uma professora diz que isso prejudicou a aluna, pois, na sala de aula regular, ela não faz as atividades. (Protocolo de observação 4A).*

*A CP8 atende à professora da SRM que está relatando o comportamento de um aluno que a mãe não aceita tratamento. As CPs conversam sobre a necessidade de acompanhamento desse aluno. (Protocolo de observação 3D).*

*A CP7 relata que os alunos ao chegarem no 9º ano não querem mais vir para a SRM e as mães vêm até a escola assinar a autorização de dispensa dos filhos. A SRM é uma oportunidade aos alunos, mas eles não são obrigados a frequentar caso não queiram. (Protocolo de observação 4D).*

*Alunos frequentam normalmente o horário regular das aulas da turma, e em horário contrário frequentam a sala de recursos, com horários determinados, sendo que, quando chegam a determinada idade desistem, causando um certo constrangimento dos responsáveis ao serem chamados pela equipe pedagógica para esclarecer o motivo das faltas. (QCP7).*

A coordenação pedagógica desenvolve tanto a ação de articular com os professores a matrícula e oferta de atividades na SRM para os alunos público-alvo da Educação Especial quanto articular junto à família sua permanência. Todavia, não são apenas as suas ações que decidem a participação efetiva desse aluno, a decisão familiar é o que irá prevalecer.

A permanência do aluno na SRM envolve também articulações que a coordenação pedagógica precisa fazer junto aos docentes, como se vê em alguns relatos:

*A professora da SRM atende aos alunos que estudam de manhã (que são da responsabilidade da CP3) porém no período da tarde a escola possui outra CP e a CP3 trabalha em outra escola, o que dificulta o diálogo entre elas. (Protocolo de observação 1B).*

*A professora da SRM da tarde vem até a sala da coordenação pedagógica e conversa com uma aluna que está faltando suas aulas.*

*O fato de trabalhar no contra turno, com outra CP, dificulta a comunicação com os alunos. (Protocolo de observação 5C).*

*A CP3 vai até a sala de aula buscar uma aluna para conversar sobre a importância de frequentar a SRM. A aluna não relata o motivo de faltar, mas diz que essa semana irá comparecer. A CP3 suspeita que as faltas se devem à pouca mobilização da professora da SRM de envolver os alunos, mas relata que não sabe como superar isso. (Protocolo de observação 3B).*

As questões presentes nos excertos anteriores indicam que apenas matricular os alunos na SRM com o consentimento familiar não garante a frequência nem o desenvolvimento de práticas inclusivas. A articulação e a orientação docente a ser desenvolvida pela Coordenadora Pedagógica é dificultada pela questão do turno de trabalho da PSRM, conforme observado em duas escolas.

O relato da CP3 indica ainda o não saber como superar a sua dificuldade para junto à professora da SRM refletir sobre as práticas desenvolvidas. Essas questões expressam que a autorização familiar para que os alunos público-alvo da Educação Especial sejam matriculados e frequentem a SRM não é baseada apenas no levar o aluno ao contraturno, mas também no ensino que esse aluno receberá. Fator que se relaciona com os relatos anteriores das Coordenadoras Pedagógicas ao indicarem que alunos dos anos finais do Ensino Fundamental não querem mais frequentar a SRM. A reflexão conjunta entre professoras da SRM e Coordenadoras Pedagógicas para pensar as práticas que serão desenvolvidas se faz necessária, pois assim podem auxiliar as famílias em relação à decisão sobre a matrícula e frequência dos alunos na SRM.

#### 4.4.3 Mediação da Troca de Informações Entre a Família e os Professores

Os momentos com a família fornecem informações importantes a serem consideradas para a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial, o que destaca o terceiro aspecto dessa categoria, a troca de informações entre a família e os professores. Duas Coordenadoras Pedagógicas, ao relatarem as ações que desenvolvem e os momentos que decidem propor mudanças relacionadas à inclusão, apontam elementos que expressam a importância da presença familiar na escola. Essa presença envolve, conforme a necessidade, orientações à família por parte da coordenação:

*Sim. É necessário buscar informações sobre a inclusão, pois muitas vezes as famílias precisam ser orientadas e acompanhadas, para poderem auxiliar seus filhos. (CP5/Q).*

*Em conversa com pais dos alunos, no dia a dia conforme necessário. (CP7/Q).*

A menção de tais aspectos indica elementos da prática das Coordenadoras que se referem a conversar com as famílias e a orientá-las em relação à aprendizagem de seus filhos. A presença da família na escola ocorreu a partir da solicitação da coordenação pedagógica. Os excertos que seguem, exemplificam momentos da presença familiar na escola:

*Uma mãe chega para buscar o filho que teve crise de ansiedade em sala de aula, a CP3 aproveitou para falar sobre a SRM, pois o aluno possui laudo médico. A professora de Matemática retorna à sala da coordenação pedagógica e vê o aluno indo embora com a mãe e já relata suas dificuldades em sala de aula para a CP3. Ela pega o laudo do aluno para mostrar à professora, que é de déficit de atenção e hiperatividade, porém, fala que além disso ele tem tido fobias e ansiedade. (Protocolo de observação 1B).*

*As CPs 5 e 6 estão atendendo uma mãe quando chego. O assunto é o rendimento escolar de um aluno que já é repetente e está com dificuldades de aprendizagem esse ano. A mãe toma ciência e se compromete a acompanhar mais o aluno. (Protocolo de observação 5C).*

Nos dois casos, a presença familiar é aproveitada para intermediar questões relacionadas à aprendizagem dos alunos. Tanto informações que os professores trazem à coordenação são passadas para a família, quanto informações que a família traz para a escola são informadas aos professores. Essa relação entre o que os professores solicitam e o que a CP articula com a família pode ser percebida nos relatos a seguir:

*A professora de matemática entra na sala da equipe pedagógica para perguntar se um aluno tem laudo médico, a CP3 checa a lista da SRM, e relata que não. A professora pergunta sobre outros dois alunos, a CP3 vê as fichas de registro individual e conversam sobre as informações que possuem desses alunos, combinam de marcar com os pais na hora atividade da professora para ter maiores informações. A CP3 liga para as mães para agendar as conversas entre a professora e os pais. (Protocolo de observação 2B).*

*Neste dia, as CPs estão realizando pré-conselho junto aos professores. A CP4 está na sala da coordenação pedagógica e a CP3, na biblioteca. Acompanho a CP3, que está atendendo a professora de matemática, elas estão em uma mesa ampla com listas de alunos conversando sobre cada um, as pautas são frequência, notas, rendimentos, relacionamento nas aulas. Ambas trocam percepções sobre os alunos e famílias.*

*A professora solicita à CP que alguns alunos sejam avaliados pela professora da SRM mesmo que não tenha vagas na SRM da escola, mas assim, a família saberá se há algo para tratar.*

*Quando chegam em um aluno da SRM comentam sobre a conversa que a CP3 teve com a mãe do aluno. A professora relata como ele está na sala de aula, inclusive com muito sono, debatem sobre a possibilidade de ser resultado da medicação. (Protocolo de observação 3B).*

*Neste dia, as 2 CPs estavam na sala da coordenação pedagógica, falavam sobre um aluno que foi acompanhado pela CP5. O aluno tem um transtorno, está no 8º ano, com muitos problemas com os professores, é considerado por eles um aluno indisciplinado. A CP5 relata que chamou a mãe do aluno conversaram sobre o transtorno e estabeleceram alguns acordos com ele. Relata que após a conversa já recebeu retorno dos professores relatando que a postura em sala de aula melhorou. (Protocolo de observação 4C).*

As informações advindas da família podem auxiliar o professor na construção de práticas pedagógicas inclusivas, pois fornecem elementos sobre como o aluno se comporta, quais são seus interesses e suas dificuldades. Essa possibilidade vai ao encontro do que a Escola B expressa em seu PPP:

O relacionamento com os pais assegura o atendimento individual dos alunos em suas dificuldades pessoais e escolares na busca de soluções para as questões sobre o rendimento dos alunos, sobre o seu comportamento, tomando medidas necessárias relacionadas à melhoria da qualidade dos serviços educacionais e o melhor desempenho dos alunos. (PPP da Escola B, 2015, p. 27).

Compreende-se que melhorias no processo educativo são possíveis por meio da parceria entre a escola e a família. Quando os professores solicitam a presença da família, também fornecem elementos sobre o desenvolvimento dos alunos, apresentam pontos que podem ser discutidos e auxiliam na elaboração de objetivos educativos. Sobre esse aspecto, uma professora pontua que, em sua prática para a inclusão, ela procura

*[...] estar presente tanto na escola, em contato com os professores como com a família, para que juntos possamos fazer com que o aluno da SRM tenha êxito na vida escolar. (PSRM1/Q).*

Percebe-se pelo relato da professora que ela procura estar junto nesses momentos de diálogo, tendo em vista que a aprendizagem do aluno é o objetivo central a ser alcançado. Pinto (2011) afirma que todas as ações escolares são desenvolvidas em prol dessa centralidade, porém nem sempre professores e família conseguem horários comuns para estabelecer tais trocas, devido à dinâmica do trabalho docente. Para o autor, é nesse momento que os Coordenadores Pedagógicos se tornam o elo entre os seguimentos família e escola. Isso foi observado, conforme já demonstrado, quando se verificou que a Coordenadora relatou que os professores deram retorno positivo sobre a melhoria da postura do aluno em sala de aula (Protocolo de observação 4C), como resultado de suas ações como articuladora das solicitações docentes relacionadas à família.

A coordenação pedagógica fará um trabalho de articulação entre as famílias e os professores de toda a escola, porém é necessário destacar que, ao tratar-se de alunos público-alvo da Educação Especial, essa articulação é imprescindível. A Escola D prevê em seu PPP que essa relação é fundamental para o desenvolvimento desse aluno:

Trabalho coletivo entre escola e família. Esse trabalho é uma relação estreita com a família do aluno que frequenta a SRM, sendo fundamental para o processo de aprendizagem do mesmo. A parceria entre escola e família é fundamental no desenvolvimento do aluno/filho, pois muitas das respostas às necessidades educacionais surgem por meio do diálogo e das ações coordenadas. Relações claras sobre as responsabilidades que competem a cada um dos segmentos possibilitarão traçar intervenções pedagógicas específicas relevantes na área cognitiva e afetiva-

emocional, conseqüente na aprendizagem dos conteúdos acadêmicos. (PPP da Escola D, 2019, p. 66).

Tais apontamentos ressaltam que cada seguimento tem responsabilidades frente à inclusão, e as parcerias entre escola e família são necessárias à aprendizagem dos alunos. As Coordenadoras Pedagógicas posicionam-se como orientadoras aos familiares e docentes, favorecendo a troca de informações e o estabelecimento de objetivos comuns. Resultados semelhantes são indicados por Stlemachuck e Mazzotta (2012) e Valim (2013), que identificam a articulação promovida pelo Coordenador Pedagógico como uma possibilidade de favorecimento à inclusão escolar.

A Coordenadora Pedagógica necessita estar atenta às solicitações dos professores e também às necessidades dos alunos para então conversar com a família. O relato a seguir ilustra como se dá essa relação:

*Uma professora entrou na sala da coordenação pedagógica para relatar que o aluno não faz atividade, trouxe o caderno e o aluno para mostrar a situação. A professora deixa o aluno na sala da Coordenação Pedagógica, a CP6 conduz a situação conversando com o aluno, e manda um bilhete para a família vir até a escola (9º ano C). O aluno justifica que não compreende o que a professora explica. A CP6 comenta após a saída do aluno que tem recebido vários relatos de que a referida professora não explica o conteúdo, porém não sabe como irá fazer para tratar desse tema com a professora. (Protocolo de observação 2C).*

A decisão de chamar a família para conversar, tomada pela Coordenadora Pedagógica, deu-se a partir dos relatos da professora, porém também houve relatos do aluno sobre o porquê de não fazer atividades. Diante desses apontamentos, a Coordenadora assume não saber como orientar a professora em sua prática; logo, essa dificuldade tem de ser considerada ao conversar com a família, o que torna complexa a articulação que a coordenação precisa fazer.

Destaca-se na categoria Articulações entre os docentes e família dos alunos público-alvo da Educação Especial pela coordenação pedagógica que as três subcategorias apresentadas dão subsídios para que a Coordenadora Pedagógica conheça o aluno em sua subjetividade e, dessa forma, possa realizar apontamentos específicos sobre eles aos docentes, buscando também na família apoio para as ações promovidas pela escola. Entretanto, essa relação não é linear, pois não depende apenas de um ponto de vista, mas de uma reflexão coletiva sobre todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.



#### 4.5 AÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DIRECIONADAS AOS PROFESSORES

Essa categoria apresenta dados sobre a atuação da coordenação pedagógica relacionada à inclusão, frente ao grupo de docentes. Diferentes autores abordam a atuação da coordenação pedagógica junto aos professores como uma das principais áreas do trabalho do Coordenador Pedagógico (DOMINGUES, 2014, LIBÂNEO, 2010; PINTO, 2011). Como abordado nas categorias anteriores, as Coordenadoras Pedagógicas pesquisadas trabalham de modo direto e indireto com os professores, contemplando possibilidades de articular práticas pedagógicas inclusivas em relação aos alunos público-alvo da Educação Especial. Assim, destaca-se nessa categoria o trabalho direto entre coordenação e docentes para a inclusão.

Ao considerar-se a centralidade dessa categoria na discussão a respeito da inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, ela foi organizada a partir de quatro subcategorias, que são: orientações da coordenação pedagógica: planejamento, práticas pedagógicas e objetivos docentes relacionados à inclusão; orientações gerais aos docentes sobre a inclusão; organização sobre adaptações e flexibilizações para os alunos público-alvo da Educação Especial; e formação continuada docente para a inclusão.

##### 4.5.1 Orientações da Coordenação Pedagógica: Planejamento, Práticas Pedagógicas e Objetivos Docentes Relacionados à Inclusão

A coordenação pedagógica é incumbida de realizar o acompanhamento dos docentes, segundo a fundamentação legal para a elaboração do Regimento Escolar da Educação Básica paranaense (PARANÁ, 2017). O acompanhamento dos docentes é primordial para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Ao tratar dessa relação de acompanhamento e de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, a CP4 reconhece que: *“Houve a necessidade de buscar informações sobre o processo, em especial para subsidiar os professores quanto aos alunos com necessidades especiais”* (CP4/Q).

A Coordenadora ressalta que foi necessário conhecer mais sobre o processo inclusivo, pois Coordenadores subsidiam o trabalho dos professores. O Coordenador Pedagógico pode auxiliar que o professor organize as informações que tem e as práticas que objetiva desenvolver (CLEMENTI, 2002). O Reconhecimento desse trabalho é indicado por uma das professoras participantes:

*Sempre presentes tanto na atenção com os professores como os alunos. (P7/Q).*

Pinto (2011) destaca que o professor pode sentir-se sozinho em relação à sua atuação profissional quando não é amparado pela coordenação pedagógica em suas práticas, sendo um dos âmbitos desse acompanhamento o planejamento. O planejamento relaciona-se aos objetivos traçados pela escola e pelos docentes em vista da aprendizagem dos alunos, o que se relaciona ao processo de ensino. Assim, as Coordenadoras Pedagógicas pesquisadas apontam, como suas atribuições, elementos relacionados a esses aspectos:

*Acompanhar e organizar atividades referentes ao processo ensino e aprendizagem. (CP1/Q).*

*Acompanhamos a elaboração e execução dos planos de aula. (CP2/Q).*

*Entendo que o coordenador pedagógico tem a função de articular e mediar o trabalho pedagógico que ocorre no interior da escola, tendo em vista o elemento norteador de sua ação pedagógica, entendido como sendo o Projeto Político Pedagógico. (CP3/Q).*

*A função do coordenador pedagógico é muito importante para que o trabalho pedagógico esteja articulado com a proposta pedagógica e demais orientações pedagógicas da instituição de ensino. O coordenador tem o papel de auxiliar na comunicação das disciplinas, na efetivação da interdisciplinaridade, auxiliando os professores no planejamento das atividades pedagógicas. (CP5/Q).*

Os depoimentos permitem entender que as Coordenadoras estão cientes da sua atribuição de acompanhamento aos docentes e citam as atividades e os planos de aula como fazendo parte do processo de planejamento. Isso reafirma o que foi indicado por Souza, D. (2009), que ressalta o acompanhamento ao planejamento como uma ação fundamental para que a inclusão ocorra.

Ao pensar-se no planejamento desenvolvido para a sala de ensino regular onde estão matriculados os alunos público-alvo da Educação Especial, novos contornos precisam ser assumidos, sendo a gestão, especialmente pelo trabalho da coordenação pedagógica, responsável de forma direta ou indireta por articular tais movimentos (ALVES, E. P., 2009). A observação a seguir expressa um momento de reflexão sobre o processo de acompanhamento docente no que diz respeito ao planejamento e às práticas pedagógicas:

*Na sala da coordenação pedagógica, estão as duas CPs, o diretor e a tutora da SEED. Estão sentados em volta da mesa da CP4 discutindo as ações que serão desenvolvidas para os alunos que tiveram os nomes indicados no conselho de classe.*

*Citam práticas pedagógicas de professores, a SRM aparece na fala das Coordenadoras como um apoio à avaliação dos alunos que possuem dificuldade. A tutora levanta a questão de que a equipe pedagógica deve atuar diretamente com o professor para que este pense suas aulas e práticas, trace objetivos para atingir aqueles alunos que não estão aprendendo. As CPs relatam que essa é a grande dificuldade, que o professor assuma isso.*

*A CP3 cita exemplos de professores que têm práticas de sucesso. Uma das práticas é o relato da ação de uma professora que pediu um seminário para a turma e uma aluna que também frequenta a SRM não conseguiu apresentar na data inicial. A professora então deu um prazo maior para essa aluna, e a incentivou a fazer a mesma atividade que o restante da turma, porém, com adaptações e a aluna realizou o seminário com sucesso. (Protocolo de observação 7B).*

As Coordenadoras Pedagógicas têm o acompanhamento de uma tutora, conforme são denominadas as professoras técnicas do Núcleo de Educação que trabalham no Projeto Tutoria Pedagógica<sup>18</sup> da SEED. Ao serem orientadas pela tutora, conforme denominada nas escolas, as Coordenadoras Pedagógicas parecem refletir sobre a centralidade de sua função ao acompanharem práticas docentes. Elas ressaltam atitudes positivas de professores ao planejarem atividades para alunos que são público-alvo da Educação Especial, o que demonstra que as conhecem e que acompanharam de alguma forma a efetivação dessas atividades.

As Coordenadoras relatam também a dificuldade de que professores assumam a importância de tal acompanhamento, expressando um movimento contraditório entre professores que o aceitam e outros que não o aceitam. Martins (1998) indica que as relações que os diferentes sujeitos estabelecem em seu local de trabalho não são pré-determinadas, a prática que desenvolvem não está condicionada ao que deveriam desenvolver, justamente pelo fato de serem sujeitos de ação, capazes de tomar decisões individuais e coletivas. Assim, alguns professores desenvolvem seu trabalho sem dialogarem com a coordenação pedagógica a respeito do planejamento, mesmo que sejam orientados a fazê-lo. Da mesma forma, Coordenadoras Pedagógicas também não desenvolvem esse diálogo, apesar de ser uma de suas funções.

Durante a observação, alguns momentos que se relacionam com a existência de práticas pedagógicas inclusivas ou a possibilidade delas foram presenciados. Entretanto, a coordenação pedagógica não participou desses momentos, deixando espaços que poderiam ser ocupados por suas orientações. Alguns momentos que poderiam ter sido mais bem aproveitados pela coordenação pedagógica foram verificados:

*Na sala de professores, quando apresento a pesquisa e peço para que os docentes respondam ao questionário, uma professora (que leciona matemática) me mostra um caderno de adaptações de atividades que realiza com uma aluna que tem dificuldade. Trabalho bem interessante, pois os conteúdos previstos para a turma são organizados de modo a facilitar a compreensão da aluna, com desenhos, letra caixa alta e enunciados curtos. A professora diz que o realiza porque sente necessidade, não foi orientada a fazê-lo. (Protocolo de observação 6B).*

*Uma professora veio até a sala da coordenação pedagógica solicitar um caderno para uma aluna que possui dificuldades. A CP6 procurou o material e o entregou para a professora. A professora aproveitou e comentou sobre a dificuldade da aluna em acompanhar a aula utilizando o caderno*

---

<sup>18</sup> O projeto de Tutoria Pedagógica tem como pilares os Encontros presenciais semanais, acompanhamento pedagógico e formações continuadas com foco no desenvolvimento pedagógico da gestão escolar (PARANÁ, 2019).

*para fazer as atividades, a CP não comenta sobre essa colocação e a professora volta para a sala de aula. (Protocolo de observação 1C).*

Os excertos anteriores referem-se a momentos que a Coordenadora Pedagógica esteve presente, porém deixou de contribuir com a prática pedagógica dos professores. O primeiro registro demonstra o aspecto positivo representado pela necessidade de a professora realizar um trabalho diferenciado para sua aluna, mas demonstra também que a coordenação pedagógica não participou desse trabalho, limitando a professora a contar apenas com a sua própria percepção em relação às atividades que desenvolve. Também, caso essa prática fosse socializada com outros professores, eles poderiam incorporá-la em outras turmas e disciplinas. Essa socialização de práticas pedagógicas entre os professores é abordada por Pinto (2011) como uma das possibilidades de atuação da coordenação pedagógica.

No excerto 1C, a professora comenta a dificuldade da aluna e implicitamente a sua dificuldade em não saber como conseguir que ela utilize o caderno em sala de aula. Esse espaço de diálogo e orientação não foi ocupado pela Coordenadora, ainda que não se trate de esperar que a coordenação pedagógica possua todas as respostas e nem que domine todos os conteúdos a serem lecionados pelos professores (PINTO, 2011). Todavia, conforme relatos das Coordenadoras Pedagógicas acompanhar os docentes é sua função.

Diante dessa relação complexa entre ter uma função e realizá-la, alguns dados se referem a momentos que o planejamento foi mencionado, expressando algumas fragilidades na relação entre a elaboração do planejamento pelo professor e a orientação por parte da coordenação pedagógica:

*A tutora pede para ver os planos de aula dos professores, a CP3 leva até ela uma pasta. A CP4 comenta que dos professores que entregaram, os planos estão ali. (Protocolo de observação 7B).*

A solicitação da tutora para ver os planos de aula indica que ela espera que as Coordenadoras Pedagógicas acompanhem o planejamento docente, expressando um certo controle em relação ao que a coordenação está fazendo. Compreendendo a tutoria como um acompanhamento pedagógico da coordenação pedagógica, a ideia de controle remete à função de supervisão escolar que foi unificada junto a outras funções pela coordenação pedagógica. A supervisão envolvia o acompanhamento docente, o que, em alguns contextos, era relacionado à ideia de fiscalização e de controle (SAVIANI, 2008; PINTO, 2011). O fato de as Coordenadoras Pedagógicas sentirem que têm de apresentar os planejamentos docentes à tutora pode gerar a sensação de fiscalização. A sensação de fiscalização foi percebida no relato de uma das Coordenadoras Pedagógicas, nos seguintes excertos:

*A CP7 relata para a pesquisadora que a tutoria do Núcleo virá até a escola provavelmente hoje, comenta que o tutor que atenderia a escola não trabalha mais para o Núcleo por isso haverá uma troca. A CP comenta que o Núcleo não permitiu que uma professora que atuava na escola fosse tutora pelo vínculo que já tinha com a instituição. Posteriormente, a diretora informa que a tutoria virá em outro dia no período da tarde. (Protocolo de observação 2D).*

*A CP7 vai tomar café com os docentes na sala dos professores durante o recreio dos alunos, conversa sobre diversos assuntos informais. Após esse horário retorna para a sua sala e relata à pesquisadora que terão tutoria à tarde, e que a tutora é uma fiscalizadora que fica “fuçando” a escola. (Protocolo de observação 3D).*

O comentário da Coordenadora em relação ao acompanhamento da tutoria relaciona-se às discussões de Martins (1989) a respeito das relações de “tipo novo”, nas quais os sujeitos da escola realizam movimentos no âmbito escolar apesar das imposições externas, inclusive movimentos de resistência. A Coordenadora deixa implícito o desejo de que a tutoria fosse desenvolvida por uma professora que já pertenceu à escola, e, como essa opção foi descartada pela SEED, a nova opção de tutoria foi vista como externa, até mesmo fiscalizadora.

Os professores também realizam os seus movimentos ao que podem considerar desnecessário ou impositivo, como no caso da observação 7B, na qual o comentário da CP4 se deve ao fato de poucos professores terem entregado os planos de aula, mesmo a solicitação tendo sido feita a todo o grupo docente. Alguns excertos, obtidos durante as observações realizadas nas escolas, se relacionam a momentos que a coordenação pedagógica precisa esclarecer aos professores que faz parte da sua função acompanhar os planejamentos dos docentes, o que reafirma o entendimento explicitado anteriormente de que, na visão de alguns professores e funcionários da escola, esse acompanhamento não é necessário:

*Na formação realizada para discutir sobre o PPP da escola, as CPs se revezam para passar informações ao grupo de professores. A CP4 pontua sobre as dificuldades de aprendizagem falando que a função do coordenador, segundo o regimento, é acompanhar o planejamento do professor. Enfatiza que há professores que ainda não aceitam esse acompanhamento, mas isso é ir contra as relações próprias de trabalho. Lê uma avaliação de professor para citar um bom exemplo de solicitação que a CP fez em um momento formativo anterior e que foi atendido pelo professor em questão. (Protocolo de observação 8B).*

*Durante o lanche as CPs vão até a sala dos professores. A secretária comenta com a CP5 sobre a nova organização do trabalho da coordenação pedagógica que foi proposto pela tutoria, a partir de agora as CPs terão de corrigir o planejamento dos professores de 15 em 15 dias, a CP5 relata que os professores não entregam esse planejamento.*

*A secretária fala que se o CP ficar vendo planejamento e atendendo professor não conseguirá atender aos alunos, como ver livros didáticos faltando e outras coisas.*

*A CP5 afirma que nesse modelo de gestão o CP cuida do professor e o professor tem que fazer a gestão da sala de aula como essa questão dos livros didáticos que faltaram para alguns alunos. (Protocolo de observação 4C).*

A necessidade das Coordenadoras da Escola B, de esclarecerem aos docentes que a coordenação pedagógica tem de acompanhar seu planejamento, pode ser relacionada tanto à

especificidade de sua função quanto à solicitação da tutoria em ver os planejamentos na escola. Na Escola C, observou-se a dificuldade na compreensão de que é função da coordenação pedagógica acompanhar os planejamentos. O questionamento da secretária em relação ao trabalho da CP5 indica que, a seu ver, a coordenação deveria realizar outras funções, não atribuindo relevância ao acompanhamento docente. Ressalta-se que a indicação de que a coordenação pedagógica deve acompanhar o planejamento docente foi feita pela tutoria da escola.

Os dados indicam o acompanhamento e o assessoramento do planejamento como um elemento de dificuldade para professores e Coordenadoras Pedagógicas e que ocorre de diferentes formas nas escolas pesquisadas. Esse acompanhamento dá-se mais em âmbito informal, ou seja, não há exatamente um momento específico, planejado, que Coordenadoras Pedagógicas e docentes discutem sobre o planejamento. Existem momentos de conversa no decorrer do dia letivo, quando tratam de temas que poderiam ser incorporados ao planejamento. Entretanto, como não ocorre à assessoria da coordenação pedagógica de forma direta aos professores, esses temas podem não ser incorporados ao planejamento, conforme os excertos a seguir:

*A CP2 vai até a sala dos professores para conversar com duas professoras sobre alunos da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Conta para as professoras quais são os laudos dos alunos, entrega uma folha com flexibilizações que podem ser feitas para eles. Após explicar brevemente, pede que assinem um termo de que receberam as informações. Na folha, existem outras assinaturas.*

*Uma professora pergunta como fazer as adaptações e a CP dá sugestões de atividades e de como ser mais objetiva com esse conteúdo para esse aluno.*

*A outra professora, de educação física, relata que um desses alunos se negou a fazer aula prática, a CP explicou que o laudo não tem relação com a parte motora, que o querer fazer tem que ser estimulado no aluno. Pede que os professores apontem as dificuldades dos alunos, para serem trabalhadas na SRM. (Protocolo de observação 1A).*

*Uma professora pergunta sobre a letra de um aluno, a CP4 diz que mesmo o aluno sendo “grande” é preciso corrigir, sugeriu a caligrafia e pediu para que a professora o trouxesse até a sala dela para que ela oriente o traçar das letras. A CP sugere que na sequência a professora dê continuidade a esse trabalho. O aluno, na visão da professora, pode zerar redações devido à letra, ele está no 9º ano. (Protocolo de observação 4B).*

*Na hora do lanche, quatro professores fazem fila para falar com a CP3, querem mostrar avaliações e atividades. A CP elogia a organização dos professores em relação às atividades.*

*Na sequência, a professora de matemática vem até a sala da coordenação pedagógica após o lanche, para perguntar sobre um aluno que ela acredita ter laudo e que precisa de atividades adaptadas. A CP3 informa que o aluno não possui laudo médico, mas que a professora pode fazer as atividades adaptadas. (Protocolo de observação 7B).*

*Uma professora vem até a sala da coordenação pedagógica para ver junto com a CP os detalhes de uma aula passeio até a RPC TV e de quais turmas irão participar. (Protocolo de observação 5D).*

*Sobre um aluno que possui laudo a professora fala de suas dificuldades, pergunta sobre a SRM, a CPI relata que o aluno foi desligado da turma a pedido da mãe. A professora fala que o aluno está com nota abaixo da média e a CPI pergunta se a professora faz atividades diferenciadas, a*

*professora diz que tenta e não consegue. Outra professora pergunta se ela realiza atividades orais, a professora diz não compreender o que o aluno fala e que a solução seria ele vir para a SRM. A CP1 explica que a frequência na SRM não é obrigatória, e sim a oferta. (Protocolo de observação 4A).*

*Alguns professores passam informações sobre alunos, como atrasos e relatos de comportamento. A CP1 aponta que turmas com grande diversidade precisam ser trabalhadas em grupo, mas também individualmente. Casos de remanejamento são citados. (Protocolo de observação 8A).*

*Na sala dos professores, uma professora pergunta sobre uma turma que ela está tendo dificuldades, a diretora e a CP7 explicam a realidade dos alunos e falam algumas estratégias que podem dar certo. Essa conversa ocorreu na hora atividade da Professora. (Protocolo de observação 2D).*

*A professora da SRM da manhã está com uma aluna cadeirante na porta da sala da coordenação pedagógica aguardando a família vir buscá-la. Informa à CP2 que a aluna fará uma cirurgia nessa semana. (Protocolo de observação 2A).*

*A professora de matemática veio até a sala da coordenação pedagógica para conversar, estava em sua hora atividade. A CP3 estava em sala de aula chamando os alunos com laudo para conversar sobre a matrícula na SRM. A professora falou sobre o desempenho de alguns alunos, incluindo alguns que precisam frequentar a SRM. A CP3 anotou esses comentários em sua listagem para contatar os pais. (Protocolo de observação 1B).*

*A sala dos professores é ampla e com uma mesa central; no intervalo todos se reuniram na sala para tomar café e conversar durante o recreio dos alunos. A CP3 conversa com dois professores sobre alguns assuntos até chegarem ao tópico “alunos novos”. As professoras relatam a necessidade de fazer uma sondagem com alguns alunos. Uma das professoras da SRM se coloca à disposição, interessada em conhecê-los. As duas professoras relatam como eles são em suas aulas e o que sabem sobre o uso de medicação. A CP3 conta a elas que os pais não relatam essas características quando vêm fazer a matrícula, posteriormente me mostrou um caderno de conversa entre ela e a professora da SRM da tarde. (Protocolo de observação 1B).*

Os momentos de troca entre Coordenadoras Pedagógicas e docentes ocorrem quando uma das partes sente necessidade, em um momento de dúvida ou quando novas informações sobre os alunos chegam à escola. O fato de discutirem formas de fazer atividades, como envolver determinado aluno, e outras questões, não garante que o processo de planejamento docente irá abordar o que foi discutido. Assim, se é favorável que tais discussões existam na escola, há também uma fragilidade, expressa na necessidade de que a coordenação promova um acompanhamento mais próximo do docente em relação ao seu planejamento. Aguiar (2015) indica que o profissional nessa função tensiona as concepções dos professores sobre o ensino, pois considera as representações que os professores têm sobre a inclusão ao discutir metodologias e práticas sempre visando a aprendizagem dos alunos.

Ainda se tratando do planejamento as Coordenadoras Pedagógicas também foram percebidas como validadoras de práticas e de planejamentos dos docentes:

*A professora da SRM combina com a CP2 e com a diretora algumas atividades que serão feitas por ela com uma aluna que fará cirurgia, as duas ouvem e concordam com as decisões da professora. (Protocolo de observação 2A).*

*Um professor entra na sala da coordenação pedagógica para perguntar sobre um planejamento para os 9º anos. O professor quer fazer uma saída de campo, as CP3 e CP4 relatam algumas*

*experiências anteriores, que não foram tão positivas, mas se propõem a fazer um bilhete que irá para a casa dos alunos. O professor se compromete a passar os dados da saída de campo e a entregar o planejamento da aula proposta na sexta-feira. (Protocolo de observação 2B).*

*Uma professora traz uma folha de atividade para uma aluna que frequenta a SRM, entrega a atividade para a CP5, para que ela veja, em seguida aponta as dificuldades da aluna e comenta o que tem tentado fazer com a aluna em sala de aula. (Protocolo de observação 5C).*

*Outra professora relata que uma aluna está com muitas faltas justificadas devido à fisioterapia, e ela está encaminhando as atividades para a professora da SRM, para que a aluna as realize durante o atendimento nessa sala. A CP1 aprova essa estratégia. (Protocolo de observação 4A).*

De acordo com o que foi verificado nos dados anteriores, os professores vêm até a coordenação pedagógica com ideias referentes à sua prática pedagógica já elaboradas, pois não estão buscando discutir sobre possibilidades de ação, mas, sim, parecem estar de algum modo informando sua ideia. A atitude de informar parece expressar o desejo de que a coordenação pedagógica esteja ciente do que estão desenvolvendo e de que valide essa prática.

As Coordenadoras Pedagógicas, ao aprovarem as propostas dos docentes, demonstram valorização do que eles estão realizando, e esse momento também se constitui como um campo de possibilidades. Nessas trocas, podem propor o aprofundamento de ideias, direcionar algumas reflexões ou perceber que o docente elaborou uma boa proposta. Assim sendo, é importante que esse canal de diálogo esteja aberto.

O acompanhamento ao planejamento docente por parte da coordenação dar-se-á em um sentido de construção, de coletividade. Orsolon (2002) aponta que a coordenação pedagógica pode promover movimentos para a construção da coletividade, por meio de ações que despertem o sentimento de pertencimento e o estabelecimento de objetivos comuns.

Além de momentos de trocas espontâneas entre os docentes e os professores, momentos formais, nos quais docentes tinham horários agendados com a coordenação pedagógica para acompanhamento, foram também observados na coleta de dados. Esses momentos dizem respeito às reuniões de pré-conselho e Conselho de Classe, que tinham como objetivo promover uma reflexão avaliativa sobre os alunos.

*A CP1 termina as turmas de pré-conselho perguntando a proposta das professoras para melhorar as ações referentes aos alunos que possuem notas abaixo da média e dificuldades de aprendizagem. Sugere um possível remanejamento e uma professora relata que não quer estragar a outra turma que está com bom rendimento. (Protocolo de observação 4A).*

*A CP1 está realizando o pré-conselho com 2 professoras. As professoras relatam como está cada aluno com dificuldade em suas turmas, enquanto a CP anota todos os relatos em sua ficha. (Protocolo de observação 4A).*

*A CP3 atende um professor no refeitório para que a CP4 atenda outra professora na sala da coordenação pedagógica, as CPs estão fazendo reuniões de pré-conselho. O professor é da disciplina de Geografia e relata o desenvolvimento dos alunos. A CP3 questiona sobre os alunos que frequentam a SRM e a percepção do professor sobre suas dificuldades. Esse relata que faz jogos geográficos e laboratório para melhorar as notas, indica que o 9º ano E é considerado uma*



*turma apática apesar dessas estratégias. O professor propõe uma saída de campo e a CP3 o incentiva. Também avisa de um trabalho que solicitou e explicou separadamente para uma aluna da SRM e aguarda para verificar se a aluna irá fazer o trabalho. (Protocolo de observação 3B).*

A partir do processo avaliativo realizado no pré-conselho, observou-se que objetivos foram traçados, práticas foram discutidas e elementos para embasar futuros planejamentos, foram considerados. Essa prática da coordenação pedagógica é destacada pela CP5 ao falar sobre o Conselho de Classe, que, nas escolas pesquisadas, é desenvolvido a partir do pré-conselho:

*Com os professores, aproveitamos as reuniões do Conselho de Classe para falar com os professores, pois também é o momento de avaliar as estratégias de ensino para esses alunos. E também aproveitamos os momentos de orientações individuais. (CP5/Q).*

Os dados indicam que as escolas necessitam ampliar os momentos para a assessoria da coordenação aos docentes, tempos e espaços específicos em que os professores possam dialogar com a coordenação sobre suas práticas. Tendo em vista os alunos público-alvo da Educação Especial, certamente dúvidas e aprofundamentos em relação ao conhecimento sobre esses alunos se farão presentes se esses momentos forem melhor articulados. Conforme verificado em um dos excertos anteriores, no pré-conselho de classe, a Coordenadora Pedagógica pôde perguntar diretamente sobre determinados alunos e auxiliar o professor na tomada de decisões, buscando estabelecer um trabalho conjunto, o que indica que as trocas melhor sistematizadas podem ser mais positivas.

Como continuação do pré-conselho, no Conselho de Classe de uma das escolas, foi observado um momento de orientação da Coordenadora Pedagógica para o esclarecimento de elementos da prática de uma professora, indicando que esses momentos de encontro podem ser mais bem organizados:

*A professora em Conselho de Classe, descreve o rendimento em sala de aula de cada aluno, pergunta sobre uma aluna em específico e a CP4 relata que a aluna possui laudo médico de deficiência intelectual. A professora diz então compreender por que a aluna não retém as informações novas por muito tempo. (Protocolo de observação 4B).*

A compreensão da professora sobre a especificidade de sua aluna demonstra que, ao buscar sua aprendizagem, constatou que a aluna não retinha informações. Entretanto, o depoimento indica, também, que ela não levou essa questão à equipe pedagógica anteriormente ao Conselho de Classe. Ao mesmo tempo, a Coordenadora Pedagógica demonstra que também não discutiu sobre a aluna com a docente no início do ano letivo ou na sequência do trabalho escolar, o que demonstra que a Coordenadora pode não ter acompanhado tão proximamente o trabalho da professora, contribuindo com as decisões sobre a condução do processo ensino-aprendizagem. A partir desse dado, pode-se inferir que,

mesmo havendo alguma troca entre a coordenação e os professores, há necessidade de um diálogo mais constante.

A coordenação tem papel central no pré-conselho e no Conselho de Classe, pois a equipe gestora faz a mediação das discussões e encaminhamentos junto ao grupo docente. Sobre esse aspecto, uma professora destaca a importância do Conselho de Classe para a inclusão, mas indica também que este tem sido o principal tempo dedicado às trocas entre os docentes e a coordenação pedagógica:

*Cada aluno requer uma mudança específica. Principalmente no Conselho de Classe é que decidimos algumas intervenções a serem realizadas. (PSRM1/Q).*

Promover horários fixos para conversar com os docentes faz parte das ações a serem planejadas pela coordenação pedagógica, tendo em vista que os docentes têm horários de planejamento em que estão disponíveis. A partir dos dados, é possível destacar a possibilidade de tais agendamentos ocorrerem, pois, como observado nas escolas participantes, horários pré-estabelecidos ocorreram para a efetivação do pré-conselho. Um desses momentos de agendamento pode ser verificado no relato de observação, a seguir:

*As CPs informam um professor de seu horário para atendimento individual na hora atividade de quarta-feira, para realizarem o pré-conselho de classe, o professor concorda. (Protocolo de observação 2B).*

Conforme Placco (2014), o cotidiano do Coordenador Pedagógico é permeado por inúmeras questões e necessita de um planejamento para que ele consiga contemplar essas questões da melhor maneira. Entretanto, vê-se que, no caso das participantes da pesquisa, o acompanhamento do planejamento e das práticas pedagógicas dos docentes ainda se dá de forma frágil, porém possui indicativos favoráveis de que pode ser desenvolvido com maior objetividade, contemplando a hora atividade dos professores como um tempo ou espaço de possibilidades. As fragilidades relacionadas ao acompanhamento docente necessitam ser refletidas pela coordenação pedagógica e grupo de professores, pois a superação dessas dificuldades irá contribuir com a inclusão escolar.

#### 4.5.2 Orientações Coletivas aos Docentes Sobre a Inclusão

As orientações e os acompanhamentos individualizados da coordenação pedagógica, dadas aos professores, são fundamentais, conforme visto na subcategoria anterior. Contudo, momentos de orientações coletivas ao grupo de docentes, de modo geral, são necessárias e

dinamizam o trabalho da coordenação, tendo em vista que um dos pontos frágeis do trabalho desse profissional é a grande quantidade de atribuições (FRANCO, 2008).

Alguns professores indicam em seus relatos receberem orientações da coordenação pedagógica, que conforme as observações podem ser coletivas ou individualizadas:

*Nos dão muito suporte. Sempre decidem conosco informações, novidades, etc... Sempre estamos a par do que está sendo feito para o aluno; tanto por parte da família quanto da escola. (P3/Q).*

*Sempre que necessário está sempre à disposição para me auxiliar no que for necessário. (P15/Q).*

*Através da secretaria escolar e da equipe pedagógica [a professora recebe informações sobre os alunos público-alvo da Educação Especial]. (PSRM4/Q).*

Nos depoimentos, os professores referem-se a novidades e informações que são recebidas da coordenação e a sua concordância indica que sentem necessidade de estarem informados sobre os alunos e sobre orientações oficiais que se relacionam ao seu trabalho. Nesse contexto, as Coordenadoras Pedagógicas constituem-se como um elemento de articulação desse processo, de modo que impactarão diretamente a prática pedagógica dos docentes.

*Na hora do recreio/lanche, a CP1 sai até o pátio para ver os alunos, e a CP2 fica na sala da coordenação pedagógica. Posteriormente, vão juntas até a sala dos professores, nesse momento a equipe pedagógica apresenta alguns pontos decididos em grupo em relação à indisciplina dos alunos. (Protocolo de observação 3A).*

*A CP2 vai até a SRM entregar à professora uma nova orientação do Núcleo Regional de Educação sobre matrículas na SRM, em que consta que é necessário que o aluno tenha avaliações psicológicas, neurológicas etc., dependendo do caso. A SRM está em um espaço reservado, possui 2 computadores, mesa central com 4 lugares e havia 2 alunos realizando atividades. A CP2 e a professora (SRM) conversam sobre seus alunos, se possuem laudos, avaliações ou não. (Protocolo de observação 3A).*

*Na sala dos professores, a CP1 dá alguns recados durante o lanche sobre avaliações externas, informa que talvez sejam realizadas oralmente. Também diz que terá um horário diferenciado para alunos da SRM, e que nesse dia eles receberão auxílio da professora da SRM para realizar a prova. (Protocolo de observação 6A).*

*Instruções são passadas pela CP1 ao grupo de professores para recuperar o rendimento dos alunos para o 4º bimestre. Os alunos da SRM estão incluídos na listagem para atividades extras (além do que já é feito). (Protocolo de observação 8A).*

*Para as recuperações de fim de ano, há uma proposta [não fica claro se é da escola ou da SEED] para que os professores entreguem trabalhos para a CP realizar com os alunos. Também é solicitado que os alunos sejam avaliados de forma diferenciada, que os professores utilizem metodologias diferentes. A CP5 explica que o professor terá tempo de registrar a nota no RCO e não será a CP que fará esse processo, também compartilha o momento formativo que teve em curso na SEED e possíveis articulações que a escola pode fazer. (Protocolo de observação 7C).*

Esses excertos demonstram momentos nos quais a coordenação pedagógica é responsável por informar o grupo de professores sobre orientações oficiais advindas da SEED

ou de decisões do âmbito escolar. Essas orientações permitem que o planejamento da escola seja organizado, especialmente no que se refere aos alunos público-alvo da Educação Especial.

O excerto a seguir trata de um momento no qual a Coordenadora Pedagógica leva informações relacionadas à inclusão a um grupo de professoras em hora atividade:

*As propostas de flexibilizações são entregues em uma listagem, pela CP2 para as professoras que estão na sala de professores, mas não há uma discussão sobre elas por parte da CP2 e nem um questionamento por parte das professoras. A assinatura solicitada é um elemento burocrático que se faz necessário para garantir que todos receberam as mesmas informações, segundo a CP2. (Protocolo de observação 1A).*

As professoras que recebem as propostas de flexibilizações estão em hora atividade; assim, esse momento poderia ser um espaço de reflexão voltada à inclusão. Todavia, a entrega e a recepção do documento são silenciosas e não aproveitadas pela Coordenadora Pedagógica. Domingues (2014) acredita que as possibilidades formativas no local de trabalho possibilitam ao professor refletir sobre questões específicas que envolvem seu cotidiano, mas essa oportunidade foi desperdiçada pela Coordenadora, tanto pelo que se verificou em sua atitude quanto pelo observado na atitude passiva das professoras que estavam presentes, indicando que isso pode ser recorrente.

Boaventura (2008) indica que, para que ações inclusivas sejam promovidas pela gestão escolar, os profissionais envolvidos precisam estar preparados tanto no conhecimento das políticas específicas quanto na compreensão de práticas pedagógicas que podem ser viabilizadas. Assim, vê-se que a Coordenadora Pedagógica não é responsável apenas por informar a equipe docente, mas seu trabalho contempla também a reflexão sobre as orientações em pauta.

A característica de liderança da Coordenadora Pedagógica faz-se presente quando dá orientações ao grupo de professores, o que, para Aguiar (2015), é próprio da sua função. Por isso, a perspectiva de gestão democrática é indispensável para que, por intermédio do coletivo, a escola encontre meios de se organizar frente às orientações para a inclusão. Esse momento também se constitui como possibilidade de construção para a escola, pois, ao receberem informações de forma coletiva, os professores podem conversar sobre o que é apresentado e, provocados pela coordenação, problematizarem e indicarem aspectos específicos relacionados a cada discussão. Isso inclui a abordagem de dificuldades, possibilidades de novos encaminhamentos ou propostas. Esse aspecto de discussão coletiva, entretanto, não foi observado nas escolas, conforme indicam os registros de campo, o que deixa dúvidas sobre como está se efetivando o papel mediador e propositivo do Coordenador Pedagógico junto aos professores.

#### 4.5.3 Orientações Relacionadas a Adaptações e a Flexibilizações Para os Alunos Público-Alvo da Educação Especial

O Estado do Paraná propõe às escolas um currículo inclusivo, no qual há possibilidade de adaptações e de flexibilizações para as propostas de ensino dos alunos público-alvo da Educação Especial (PARANÁ, 2006). Tais propostas são mencionadas por professores e Coordenadoras Pedagógicas, expressando o que está sendo feito de modo diferenciado nas escolas pesquisadas:

*Adaptações/flexibilizações curriculares, sala de recurso, professor de apoio em sala. (CP2/Q).*

*Salas de recursos com professores especializados, professores de apoio permanente, flexibilização de conteúdos com adaptação de materiais e acessibilidade. (CP4/Q).*

*Através de orientações e conversas.*

*Adaptações e flexibilização de conteúdo.*

*Nos dias de hoje, os professores procuram fazer flexibilizações para os alunos onde eles possam se entrosarem e entenderem melhor os conteúdos. (CP8/Q).*

*As orientações são: Realização de provas objetivas, adaptadas, trabalhos em grupo, provas com consulta, prova com maior tempo de duração. (PSRM3/Q).*

*Fazemos avaliação diferenciada, adaptação curricular e organização de estratégias pedagógicas de forma a atender às necessidades educacionais especiais dos alunos. (PSRM3/Q).*

*Conhecendo primeiramente meu aluno e adaptando sempre o material e a comunicação. (P1/Q).*

*Adaptando material, reduzindo as questões de avaliações, verificando se houve a compreensão do objetivo de um assunto trabalhado. (P1/Q).*

*Metodologias diferenciadas principalmente no que diz respeito a avaliações.*

*Era necessário para o bem do aluno.*

*Flexibilizando para os especiais quando é necessário. (P3/Q).*

*Sala de aula – passeios.*

*Sim, através de atividades adaptadas.*

*Pela necessidade que cada um apresenta.*

*Pesquisando e planejando de acordo com as dificuldades de cada um. (P4/Q).*

*[As mudanças foram feitas] Através de dificuldades apresentadas pelo aluno. (P5/Q).*

*Adaptações curriculares e metodológicas de acordo com a necessidade específica de cada aluno.*

*Procuro adaptar e/ou diversificar as atividades de cada aluno. Busco melhores condições para que o aluno aprenda. (P11/Q).*

*Quando sim, observando a dificuldade individual e fazendo intervenções no momento das primeiras aulas e com conversa com o professor que atendeu na série anterior.*

*Fazendo tentativas de resolução de problemas. (P11/Q).*

*Com base nas dificuldades que o aluno apresenta em realizar as atividades.*

*Com base nas diretrizes curriculares da educação do estado do Paraná. Após conhecer a turma e quando há a entrada de algum aluno novo, se for necessário realiza-se um replanejamento. (P10/Q).*

*Decidi quando soube das deficiências escritas nos laudos dos alunos.*

*Atividades devem ser diferenciadas e ampliadas, adaptadas ou apenas figuras com temas*

*relacionados a aula para colorir. (P2/Q).*

*A escola que trabalho acredito proporcionar aos alunos diferentes tipos de processos inclusivos os quais tem sido de grande importância para que a evolução acadêmica dos alunos com NEE, tais como: atendimento educacional especializado vindo de encontro com as necessidades individuais de nossos alunos, acompanhamento e monitoramento dos avanços pedagógicos, atividades e avaliações adaptativas e flexibilizadas, articulação entre professores da SRM e ensino comum e pedagogas, orientação às famílias. (PSRM2/Q).*

Os relatos vão ao encontro do que é previsto na proposta curricular do Estado. O aluno público-alvo da Educação Especial poderá, portanto, ter ensino, atividades e avaliações diferenciadas conforme sua necessidade. Essa diferenciação é discutida nas Diretrizes Curriculares (PARANÁ, 2006) como algo subjetivo, cada estudante terá desempenho variado em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Alguns dados da observação indicam essa subjetividade:

*Na sequência, CP4 está atendendo a uma professora; esta comenta que um aluno que frequenta a SRM está indo muito bem em sua aula sem adaptações nas atividades. CP4 comenta que a reprovação do aluno fez com que ele amadurecesse.*

*A Professora relata algumas adaptações que tem feito para alguns alunos que apresentam dificuldades, independentemente de laudos, e sugere uma investigação em relação a essas dificuldades, para ver se a não compreensão dos conteúdos por parte desses alunos tem outros motivos.*

*Sobre outra aluna, que frequenta a SRM, a professora relata que todas as atividades são adaptadas e que a aluna tem a média de pontos nesse bimestre. (Protocolo de observação 3B).*

Os dados revelam que, para a professora, não é necessariamente a existência de um laudo ou diagnóstico que determinará se o aluno requer adaptações e flexibilizações, mas, sim, a observância das práticas pedagógicas desenvolvidas, somada às orientações e ao acompanhamento da coordenação pedagógica. Os excertos a seguir se relacionam ao auxílio da Coordenadora Pedagógica para a reflexão docente em relação às adaptações e às flexibilizações:

*A troca de experiências e dúvidas com esses profissionais (coordenação pedagógica) ajuda muito nas ações pedagógicas com os alunos inclusos.*

*[a necessidade de adaptações e flexibilizações é identificada] primeiramente pela lista do SERE, alunos que já estavam matriculados na SRM em outras escolas e possuem laudo;*

*Pela família quando procura a escola;*

*Nas avaliações diagnósticas realizadas;*

*Pelos professores do ensino comum que percebem aos alunos com dificuldade em sala de aula.*

*Sim, o trabalho já vem sendo feito há alguns anos, aos poucos todos foram se adaptando e adaptando sua prática para melhor atender os alunos com Necessidades Educacionais Especiais. (PSRM2/Q).*

*Adaptação das atividades e avaliações e inclusão de todos nas atividades escolares.*

*No início do ano recebemos informações dos alunos que durante a matrícula já trazem informações e laudos, mas essa situação é muito pontual. Normalmente durante o ano ocorrem as percepções das dificuldades e os encaminhamentos necessários.*

*[As adaptações e flexibilizações são feitas] com orientações das pedagogas, da professora da sala de recursos e muitas vezes sozinha, errando e acertando. (P12/Q).*

A equipe pedagógica é fundamental para que práticas diferenciadas, adaptadas e flexibilizadas ocorram na escola. Conforme Carvalho (2008), é necessário que variações e modificações sejam feitas no ensino para que barreiras sejam removidas e propiciem a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

A coordenação pedagógica, nesse sentido, estará atenta para que auxilie a identificação de tais barreiras, pois, assim como há alunos que necessitam de elementos diferenciados para aprender, há alunos que conseguirão realizar as propostas direcionadas a todo o grupo de alunos, sem adaptações. O ideal é identificar como se configura a aprendizagem do aluno, sem subestimá-lo, ou desconsiderá-lo no processo. Essa reflexão se aproxima das considerações de Fogli, Filho e Oliveira (2008), que defendem que a deficiência deve ser considerada, não desprezada e nem privilegiada.

Gerar esse processo reflexivo perpassa, portanto, o trabalho das Coordenadoras Pedagógicas, que são mencionadas por professores ao indicarem como são auxiliados em relação à inclusão:

*[A Coordenadora Pedagógica] constantemente atenta às atividades que são desenvolvidas em sala de aula.*

*Textos sobre inclusão – atividades para a sala de aula. (P4/Q).*

*Sim, a Equipe Pedagógica, a partir de uma conversa sobre as principais dificuldades dos alunos inclusos, questionamentos e possíveis dúvidas sobre a metodologia de ensino. (P6/Q).*

*Sim. Fui informada [em relação aos alunos inclusos] pela equipe pedagógica. De maneira verbal e alguns apontamentos por escrito.*

*São de extrema importância, esclarece, fortalece e direciona o trabalho pedagógico. (P11/Q).*

*Importantíssima, a equipe pedagógica é a ponte entre o profissional da Sala de Recursos e os professores do ensino regular. (PSRM2/Q).*

*Professores e a equipe pedagógica trabalham juntas para orientarem os professores do ensino regular. (PSRM3/Q).*

As indicações da presença da Coordenadora Pedagógica para esclarecer, informar, orientar ações em prol da inclusão expressam que essas profissionais atuam articulando diferentes questões relacionadas à inclusão. Não se mensura a intensidade ou a quantidade dessa articulação, mas é imprescindível que seja ressaltada sua ocorrência.

A coordenação pedagógica também articula o trabalho dos professores especialistas da Educação Especial (PSRM, PAC, PAEE) dentro do ambiente escolar, o que contribui para a diferenciação do ensino para os alunos público-alvo da Educação Especial. Sobre esse aspecto, observou-se um momento de atuação da Coordenadora Pedagógica e, também, a menção de tais profissionais por parte de uma Coordenadora e uma professora de sala de aula regular:

*A CP3 chama a professora PAEE para conversar sobre a nova organização do seu trabalho (irá atender 2 alunas), ela também chama o diretor para conversar, ele diz que logo irá até a sala da*

*coordenação. Os laudos médicos das alunas são parecidos, mas o perfil das duas é muito diferente, a CP3, então, questiona se os laudos estão certos. (Protocolo de observação 4B).*

*[Em relação ao seu acompanhamento a CP relata que] os alunos são acompanhados individualmente, foi necessário dedicar um tempo maior para acompanhar a Sala de Recursos. (CP5/Q).*

*[Sobre os aspectos inclusivos presentes na escola] Profissionais especializados para trabalhar como os alunos inclusos; participação do aluno em toda e qualquer atividade escolar; lutar sempre pela aquisição de equipamentos e materiais específicos necessários; realizar adaptações em materiais de uso comum em sala de aula; favorecer o melhor nível de comunicação. (P1/Q).*

O trabalho desenvolvido pelos professores especialistas é diferenciado do trabalho realizado na sala de aula regular, dada a sua dinâmica e público específico. Assim, as reflexões e os dados advindos da atividade dessas professoras podem contribuir com o trabalho reflexivo e orientador da coordenação pedagógica para com os demais docentes. Sobre seu trabalho, a Professora da SRM relata como contribui para a inclusão na escola:

*Através de discussões nas reuniões pedagógicas com as adequações no currículo escolar e flexibilizações no dia a dia escolar.*

*Através dos dados coletados na avaliação psicoeducacional no contexto escolar, elaboramos um plano de atendimento individualizado atendendo suas necessidades e desenvolvendo as potencialidades. (PSRM4/Q).*

Mantoan (2018) aborda a atuação do professor de Educação Especial na escola regular, afirmando que ela tem o papel de contribuir para as reflexões da sala de aula regular sobre a inclusão, para que o ensino e a escola sejam inclusivos. A autora defende a necessidade de diálogo entre o que os profissionais da escola estão desenvolvendo, o que se aproxima das orientações dadas pela equipe pedagógica das Escolas C e B ao grupo de professores, conforme se pode verificar:

*Os alunos da SRM devem ter atividades pensadas e orientadas pelo professor da sala de aula regular e auxiliados na sua execução pela professora da SRM.*

*Essa é uma orientação da equipe pedagógica para o grupo de professores em Conselho de Classe, esse esclarecimento retira a ideia de que o aluno é responsabilidade apenas da professora da SEM. (Protocolo de observação 7C).*

*Em reunião para discussão do PPP, a CP3 explica que alguns alunos são encaminhados para a SRM, mas não são público-alvo da EE, muitas vezes são alunos com defasagem de conteúdo. As adaptações são necessárias não apenas para alunos com laudo médico.*

*A CP3 aponta que a SRM não faz milagres, será somada ao programa Mais Aprendizagem e à sala de ensino regular. Auxiliando, assim, a aprendizagem dos alunos. (Protocolo de observação 8B).*

*Ao conversar com a pesquisadora, a CP3 relata que é responsável pela organização dos assuntos referentes aos alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). A CP3 descreveu a importância de articular um trabalho com os professores, se mostrou muito interessada na temática da pesquisa e foi receptiva às observações, mostrou uma ficha de adaptações que os professores são orientados a fazer para os alunos que possuem laudo médico. (Protocolo de observação 1B).*



A partir do que preconizam as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos (PARANÁ, 2006), vê-se que as professoras especialistas auxiliam nas diferenciações, nas adaptações e nas flexibilizações previstas na legislação para os alunos. Entretanto, sua prática pedagógica diferencia-se da sala de aula regular; assim, professores de sala de aula regular necessitam pensar e promover o ensino inclusivo. Por isso, vale destacar o alerta dado aos professores pela coordenação pedagógica, de que não é responsabilidade única das professoras de Educação Especial a aprendizagem do aluno.

O esclarecimento das Coordenadoras Pedagógicas ao grupo de professores é essencial para que todos se percebam como responsáveis pela inclusão educacional. Azevedo e Cunha (2008, p. 69) indicam como responsabilidade da coordenação pedagógica “[...] favorecer as adaptações curriculares necessárias, que atendam a educadores e educandos”, ou seja, propiciar aos professores condições para que isso aconteça.

Sobre as práticas docentes em relação à adaptação e à flexibilização, as Coordenadoras Pedagógicas 2 e 4 pontuam:

*Sim, em sua maioria, procuram adaptar seu trabalho (metodologia) para atingir a melhor aprendizagem de seus alunos. (CP2/Q).*

*As mudanças ocorreram de maneira muito natural, conforme o público-alvo foi chegando nas escolas; mais que implementar mudanças, foi necessário entender cada aluno em sua individualidade e aprender a trabalhar com eles.*

*Atualmente, a educação inclusiva está incorporada na prática dos professores. Há discussões sobre as necessidades de cada aluno e isso ocorre no cotidiano escolar.*

*Avaliações, adaptação curricular e metodologias adequadas ao atendimento dos alunos.*

*Eles são orientados a atender aos alunos conforme as necessidades de cada um.*

*É uma prática há anos incorporada. (CP4/Q).*

De acordo com o que demonstram os registros das Coordenadoras, vê-se que elas acreditam que adaptações e flexibilizações são feitas pelo seu grupo de professores. No entanto, é necessário refletir sobre essas práticas, pois considerá-las como incorporadas, quase que como automaticamente, pode expressar a sensação de algo concluído e a não necessidade de modificações e aprofundamentos pelo conjunto de professores e mesmo de Coordenadores.

Conforme indica Aguiar (2015, p. 150), “[...] construir uma escola inclusiva leva tempo e demanda esforço sistemático em reuniões pedagógicas ou estudos semanais que abordem temas de interesse e relacionados às necessidades do professorado”. Quando se observa os dados desta subcategoria de análise, os momentos de orientação e reflexão da coordenação pedagógica junto aos professores ocorrem, mas ainda são frágeis em relação à frequência com que ocorrem.

Cabe ressaltar que a relação entre o que é feito por professores e coordenação pedagógica também encontra pontos de fragilidade. As práticas presentes na escola nem sempre são resultantes de um trabalho articulado, conforme exemplo a seguir:

*Na sala dos professores, durante o horário de recreio dos alunos, a professora representante do 9º ano C relata para o grupo de professores, Coordenadora Pedagógica e diretora que haverá um projeto de libras com os alunos, junto com a professora intérprete de libras e uma aluna surda dessa turma. A CP6 não participa da comunicação dessa informação. O projeto de libras não parece ter sido planejado junto à coordenação pedagógica, a CP6 não comenta sobre o assunto, apenas ouve, imparcialmente. (Protocolo de observação 2C).*

O não envolvimento das Coordenadoras Pedagógicas no projeto apresentado pela professora expressa uma fragilidade em uma das principais atribuições da coordenação pedagógica: o acompanhamento dos docentes. Esse acompanhamento ou envolvimento por parte do Coordenador Pedagógico permite a socialização do que é desenvolvido em sala de aula entre todos os docentes (PINTO, 2011). A ideia de que somente a professora representante da turma que tem uma aluna surda e sua professora intérprete desenvolverão o projeto com os alunos é limitadora, e, mesmo que envolva diferentes alunos, se houvesse o envolvimento de outros professores, facilitaria o processo formativo de todo o grupo. Essa articulação poderia ser feita pela coordenação pedagógica.

O depoimento de uma das Coordenadoras confirma esse entendimento sobre a participação limitada da coordenação pedagógica no acompanhamento dos docentes no projeto. Ela menciona o trabalho realizado e aponta que esse trabalho é um caso específico, que faz parte de práticas pedagógicas interessantes, mas não cita seu envolvimento ou participação:

*Os processos mais comuns são as matrículas para alunos especiais. A implementação das Salas de Recursos que atendem esses alunos. No campo pedagógico há uma “pseudo” adaptação das atividades escolares; Há práticas pedagógicas interessantes, trabalhos em sala de aula com alunos surdos, acompanhamento de intérprete. Mas, são casos específicos de atendimento. (CP5/Q).*

Santos e Paulino (2008) abordam a importância de que as práticas pedagógicas sejam revistas, investigadas, avaliadas continuamente para que a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial ocorra. Nessa perspectiva, considera-se como um elemento de dificuldade na atuação do Coordenador Pedagógico que práticas sejam desenvolvidas sem sua participação ou seu envolvimento, pois essas práticas podem envolver apenas alguns sujeitos, sem a construção coletiva que a coordenação pode promover. A CP5 ressalta as pseudo adaptações realizadas na escola, o que leva ao questionamento de que as ações de adaptação e de flexibilização relatadas anteriormente nos excertos são efetivas.

Nesta subcategoria, considera-se, portanto, que há orientações oficiais para a flexibilização e a adaptação curricular e que os professores têm ciência de tais orientações. A coordenação pedagógica dá subsídios para que esses elementos ocorram na escola, não se pode afirmar, porém, que a existência dessas adaptações, flexibilizações e organizações do ensino sejam suficientes para a demanda de aprendizagem dos alunos. As adaptações e as flexibilizações também foram mencionadas em diferentes relatos dos participantes ao expressarem dificuldades enfrentadas no processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial:

*Percebe-se a dificuldade dos professores em organizar o trabalho pedagógico de forma a flexibilizar os conteúdos curriculares, atendendo os perfis diferenciados dos estudantes. (CP3/Q).*

*Foi e ainda é! Como disse na primeira questão, o difícil é explicar que “todos” os alunos aprendem de formas diferenciadas. Essa prática já foi iniciada, mas ainda falta muito para chegarmos ao que seria ideal. (PSRM1/Q).*

*Muita, pois temos cerca de 35 alunos em uma turma, sendo que muitos apresentam dificuldades de aprendizagem e muitas das vezes não possuem laudos. Tentando fazer o básico, que é atividades adaptadas, pois, não conseguimos em sala de aula, dar a atenção necessária a esses alunos. (P2/Q).*

*As atividades são pensadas e elaboradas de acordo com a dificuldade de cada aluno, porém não são todos os conteúdos que favorecem essas adaptações. As dificuldades surgem no decorrer do ano letivo com a falta de materiais, a impossibilidade de adaptar determinados conteúdos etc. Acredito que há uma ausência de formação na educação especial para nós, professores da base comum. (P6/Q).*

*Muitos ainda persistem em ensinar da mesma forma, com as mesmas metodologias para todos. (PSRM1/Q).*

*Ainda insuficientes, uma vez que os professores não adaptam suas metodologias para o aprendizado dos alunos. Visam a maioria da turma não as diferenças. (PSRM4/Q).*

*Percebemos que temos um longo caminho a ser percorrido no processo de inclusão. Isso se deve à dificuldade dos professores em realizar um plano de atendimento que atenda aos alunos com necessidades educacionais especiais. Nossa percepção se deve ao fato da dificuldade docente em propor estratégias pedagógicas que respeitem a singularidade, ritmo e o estilo de aprendizagem dos alunos. A repercussão desta dificuldade se manifesta na fragilidade na elaboração das atividades avaliativas adaptadas e na atribuição das notas aos alunos. Sim, pois a reflexão sobre este tema suscita que os profissionais da escola repensem práticas pedagógicas internalizadas ao longo do tempo. (CP3/Q).*

Cruz e Glat (2014) identificam a flexibilização curricular e a individualização do processo de ensino como inerentes a uma proposta de escolarização que seja inclusiva. As ações da coordenação pedagógica, diante dessa realidade, precisam ir ao encontro das dificuldades sentidas pelos docentes, a fim de colaborar com eles.

#### 4.5.4 Formação Continuada dos Docentes Para a Inclusão: Atuação da Coordenação Pedagógica

Um dos âmbitos centrais no trabalho da coordenação pedagógica é a formação docente. Autores como Domingues (2014), Libâneo (2010) e Pinto (2011) destacam a importância dessa atuação. Os dados da presente subcategoria foram organizados a partir da menção da formação continuada pelos docentes participantes da pesquisa.

Para Domingues (2014), o processo formativo de forma contínua é fundamental, pois o docente não é um mero executor, ele pensa e reflete sobre sua prática, relacionando-a ao contexto social mais amplo. Nessa direção, os participantes da pesquisa indicam, em sua grande maioria, buscar conhecimentos sobre a inclusão e consideram que necessitam continuar sua formação. Esse aspecto pode ser exemplificado nos relatos que seguem:

*Gostaria de aprender sobre a alfabetização de alunos com necessidades. (P10/Q).*

*Dedicando meu tempo em cursos para superá-las [dificuldades].*

*Cada professor deve procurar formação sobre a inclusão desde que seja um modo de melhorar o seu conhecimento. (P15/Q).*

*Vejo a necessidade de fazer uma pós em neuropsicopedagogia. Busco compreender o papel do cérebro humano em relação aos processos neurocognitivos na aplicação de estratégias pedagógicas nos diferentes espaços da escola. (PSRM3/Q).*

As possibilidades mais indicadas pelos professores, para obterem conhecimentos relacionados à inclusão, são: pesquisas na internet, acesso a livros, realização de cursos e oficinas e conversas com seus pares. Os relatos que seguem são respostas de docentes sobre essas possibilidades:

*Através de pesquisas, oficinas e troca de informações com os colegas. A gente busca estar mais preparado para poder ser útil.*

*Sim. Com colegas de trabalho. (P5/Q).*

*Pesquisas em sites, com outros colegas.*

*Sim. Com os colegas que trabalham com esses alunos.*

*Buscando auxílio com os colegas sobre qual melhor maneira de trabalhar com esses alunos. (P7/Q).*

*Com os professores especializados que acompanham o aluno em sala. Também com professores da sala de recursos. (P1/Q).*

*Através de textos e palestras. Buscando sanar as dúvidas sobre o assunto de inclusão.*

*Com os colegas de trabalho. (P15/Q).*

*Compartilho com todos os profissionais da educação tanto no contexto escolar como com outros profissionais da área da saúde, justiça, assistência social e tudo que possa estar relacionado à convivência e ao desenvolvimento do educando. (PSRM4/Q).*

*Faço leituras pessoais em bibliografia específica e participo nas escolas quando há formações sobre esse tema.*

*No coletivo escolar, sempre quando há oportunidade. (P3/Q).*

*A escola sempre busca participação de forma geral. (P3/Q).*

*Sim, na formação acadêmica, durante as aulas e através de estágios.*

*Sim. Todos os dias surgem mudanças e formas de pensar e agir para ajudar o estudante.*

*Através das diretrizes curriculares do Paraná e outros documentos que dão base ao aprendizado.*

*Não, pois, sempre existem pessoas e colegas os quais trocamos ideias e conhecimentos. (P5/Q).*

*Em capacitações promovidas pela própria SEED e em leituras informais.*

*Com a professora da sala de recursos. (P12/Q).*

*De acordo com as Diretrizes do Estado do Paraná.*

*Sim, precisamos de ajuda em todos os aspectos. Pedagógicos, tempo, apoio de pessoas especializadas e dos pais.*

*Com a ajuda que temos na escola e com leituras informais. (P12/Q).*

Os excertos a seguir também indicam os elementos anteriores em relação à formação, porém apresentam mais diretamente a coordenação pedagógica como facilitadora de reflexões formativas. Alguns exemplos são demonstrados a seguir:

*Leituras, para entender o que se passa com eles para melhorar o meu convívio.*

*Sim, com as professoras que os acompanham.*

*Sim, nas **reuniões pedagógicas** no início do ano letivo.*

*Através da professora que acompanha, pois, ela é especialista em educação especial. (P4/Q, grifo nosso).*

*Busco esse conhecimento a partir de leituras diversas sobre o assunto; na busca por materiais, atividades, adaptações de conteúdo etc.*

*Sim, com a **equipe pedagógica** do colégio, com os professores de apoio e professoras da sala de recursos, além dos colegas de trabalho. (P6/Q, grifo nosso).*

*Sim. A **Equipe Pedagógica**, via conversa pessoal e documentos para esclarecimentos. (P3/Q, grifo nosso).*

*Sim, durante reuniões pedagógicas e outras oferecidas pelo estado. Na maioria são organizados **pela equipe pedagógica**.*

*De maneira assídua e com um enorme cuidado. (P5/Q, grifo nosso).*

*Sim, normalmente a formação é aplicada pelos profissionais da **equipe pedagógica**. (P10/Q, grifo nosso).*

*Com a **equipe Pedagógica** da escola;*

*Com profissionais da Área da Educação Especial;*

*Com professores do ensino regular;*

*Palestras realizadas pelos profissionais atuantes nas Salas de Recursos e Apoio Educacional Especializado (Educação Especial). (PSRM2/Q, grifo nosso).*

*Muito poucos. Somente reuniões anuais sobre documentação e instruções. Essas, sempre pedem a presença da **equipe pedagógica**.*

*Sem a **equipe pedagógica** não conseguiria realizar o meu trabalho. Elas são a ponte entre o atendimento de SR, professores do ensino regular e família. Principalmente porque o atendimento de SR é no contraturno. (PSRM1/Q, grifos nossos).*

*Sempre que possível sim, a **coordenação pedagógica** nos auxilia nas semanas pedagógicas, planejamento e estudos, tanto na elaboração de palestras como dando seu parecer e visão das dificuldades e acontecimentos positivos durante a caminhada educacional. (PSRM2/Q, grifo nosso).*

Dentre os 15 professores que participaram da pesquisa, 11 deles indicaram em seus relatos a presença da coordenação pedagógica quando abordaram a temática “formação”. Essa recorrência indica a presença da Coordenadora Pedagógica no que diz respeito aos momentos formativos desenvolvidos na escola, mencionados como: reuniões pedagógicas, orientações e auxílio em dúvidas sobre a inclusão. A partir desses dados, pode-se perceber que os momentos formativos existem, mas, quando confrontados com a subcategoria Orientações da coordenação pedagógica: planejamento, práticas pedagógicas e objetivos docentes relacionados à inclusão, verifica-se que esses momentos não são frequentes.

Ao tratar-se da temática inclusão, diversas pesquisas como as realizadas por Azevedo e Cunha (2008), Lira (2012), Pattuzzo (2014), Rocha (2016), Santos, R. (2011), Sian (2009), Valim (2013), Ujii e Zych (2010) indicam a formação continuada docente como um aspecto ao qual é preciso que se esteja atento no âmbito escolar e fora dele, pois nem sempre ela ocorre de maneira satisfatória, uma vez que as discussões são escassas e os professores não se sentem preparados para desenvolver práticas inclusivas. Os autores mencionados concordam que a formação docente destinada a discussões sobre inclusão é elemento essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, mas indicam dificuldades para que ela ocorra.

A Professora 2 reconhece a participação da equipe pedagógica em relação à formação destinada à inclusão, ao mesmo tempo que indica que a Coordenadora Pedagógica não consegue promover todo o processo de construção de conhecimentos de que os professores necessitam:

*A participação da **equipe pedagógica** da escola que trabalho, é excelente. Mas, para o profissional que deseja aprofundar seus conhecimentos nessa área, deverá tirar recursos de seu próprio bolso.*

*As informações passadas por eles são de extrema importância.*

*Quando eles passam informações com relação às deficiências dos alunos de inclusão. (P2/Q, grifo nosso).*

Os momentos que professores e Coordenadoras Pedagógicas possuem na escola para a promoção de formações continuadas são limitados, pois o calendário letivo é implementado no início do ano e muitas questões devem ser abordadas nos momentos destinados à formação. Assim, o relato da professora revela um bom trabalho por parte da coordenação pedagógica, mas também a carência do aprofundamento de que o docente necessita.

Os excertos a seguir expressam a posição das Coordenadoras participantes sobre o que a coordenação pedagógica realiza nas escolas pesquisadas, em relação à formação docente, considerando a inclusão:

*Conscientização dos profissionais sobre essas mudanças.  
Procuram planejar fazendo as adequações necessárias para que ocorra a inclusão.  
Durante as formações pedagógicas. Discutindo com todos os envolvidos no processo. (CP2/Q).*

*Nas reuniões pedagógicas  
Conselhos de Classe  
Sempre a coordenação pedagógica dá apoio. (CP7/Q).*

*Em todos os momentos possíveis e necessários; recreio, formações continuadas, reuniões, etc.  
(CP1/Q).*

*Sempre que temos a possibilidade, incluímos o tema inclusão nos momentos de assessoria junto aos professores, que ocorre durante a hora atividade docente, bem como em datas destinadas em calendário escolar para reuniões pedagógicas.*

*Nesse sentido, o ponto de partida da orientação da equipe pedagógica junto aos professores leva em consideração a análise de elementos como: diferentes maneiras de aprender, flexibilização curricular, avaliação diferenciada, tempo de aprendizagem de cada aluno e organização de metodologias e estratégias pedagógicas adequadas, respeitando os limites e possibilidades de cada aluno. (CP3/Q).*

*Sim, conselho de classe, também nas horas atividades dos professores.  
Sim, para falar das dificuldades para atendimento a esses alunos.  
Que atividades trabalhar, visto que a maioria desses alunos não acompanha a turma na aprendizagem, sobre a disciplina dos mesmos. (CP7/Q).*

*Conversamos nos momentos da hora atividade e no dia a dia quando os professores sentem necessidade de alguma orientação.*

*Sim, sempre que os professores sentem necessidade de maiores orientações e adaptações.  
Nas formações pedagógicas, conselho de classe e a equipe pedagógica está junto e apoiando.  
(CP8/Q).*

De acordo com os dados coletados, as Coordenadoras Pedagógicas utilizam os espaços possíveis para refletir sobre a inclusão junto ao grupo docente. As reuniões pedagógicas previstas no calendário letivo, os Conselhos de Classe, a hora atividade e as formações são mencionados como momentos em que as discussões e reflexões podem ser promovidas nas escolas pesquisadas.

Diante desses indicativos, dois aspectos podem ser levantados. O primeiro diz respeito a esses espaços serem os únicos disponíveis na escola para todas as outras temáticas necessárias ao processo de ensino-aprendizagem, o que pode não ser suficiente diante das diferentes demandas. A organização do tempo e dos espaços torna-se fundamental e também se constitui como um desafio para a coordenação pedagógica. O segundo aspecto trata dos poucos momentos observados da coordenação pedagógica utilizando a hora atividade para formação, compreendendo que esse seria o momento disponível mais recorrente na escola.

Aguiar (2015), Santos e Paulino (2008) consideram a importância do Coordenador para a promoção de reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar. Contudo, para realizar essa tarefa, a coordenação enfrenta alguns desafios no processo. Ao refletir sobre a formação dos professores, a Coordenadora Pedagógica 7 relata:

*[sobre a inclusão] Importante, porém professores não têm essa formação, que os professores de formação especial têm que trabalham com horários marcados para cada aluno, ou com menos alunos em cada horário, portanto fica difícil trabalhar com mais de 30 alunos e dar atendimento especial para alunos de inclusão, mesmo com muita boa vontade, se torna difícil. (CP7/Q).*

O relato da Coordenadora apresenta as dificuldades que os professores de sala de aula regular encontram ao trabalharem com a inclusão, essas dificuldades demandam momentos formativos com vistas a reflexões e a superações. Lira (2012) aborda a falta de preparo dos professores em relação à inclusão e relaciona essa falta com os momentos limitados de acompanhamento da coordenação pedagógica aos docentes.

A Coordenadora Pedagógica 5 aponta a falta de procura dos professores para conversar sobre a inclusão, o que resulta em dificuldades relacionadas à compreensão e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas:

*Os professores procuram a equipe pedagógica para encaminhar situações disciplinares. É muito raro a procura de questões pedagógicas relacionadas a alunos de inclusão. A realidade escolar é que sobre a inclusão é falado na mídia, existe legislação que orienta e ampara a pessoa com deficiência, mas no dia a dia ainda sofrem pré-conceito, a escola não tem preparo suficiente para lidar com certas situações que ocorrem; as adaptações não são efetivas. Não há um planejamento específico para os alunos de inclusão. Embora, a Sala de Recursos dê orientações comuns à sala de aula, relacionado ao aluno. Talvez o planejamento específico ajudasse no desempenho do aluno. (CP5/Q).*

O relato da Coordenadora indica algumas ações que existem na escola, mas expressa não serem suficientes perante a realidade dos alunos público-alvo da Educação Especial. O fato de os docentes não procurarem a coordenação pedagógica para questões relacionadas à inclusão indica que o processo formativo como um canal de troca entre professores e Coordenadoras se desenvolve de maneira frágil.

Tratando da formação docente, a Escola D indica como responsabilidade da coordenação pedagógica:

*[...] promover e coordenar reuniões pedagógicas de grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico visando à elaboração de propostas de intervenção para a qualidade de ensino para todos; participar da elaboração de projetos de formação continuada dos profissionais da instituição de ensino, os quais tenham como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar [...]. (PPP da Escola D, 2019, p. 23).*

A Escola D relaciona a formação promovida pela coordenação pedagógica à qualidade do ensino, e a formação continuada é citada de forma direta ao pontuar as responsabilidades da coordenação. Domingues (2014) compreende que promover a formação continuada docente é uma responsabilidade do Coordenador Pedagógico, porém não apenas dele. A autora ressalta que outros espaços além da escola também devem ser propiciados aos docentes para o processo formativo; assim, outros pontos de vista e teorias podem ser incorporados.



Mesmo em momentos formativos que não são desenvolvidos pela coordenação pedagógica, essa coordenação exerce uma função para que a formação docente ocorra. Nos dados coletados, três momentos que formações foram ofertadas para os docentes foram observados:

*A diretora juntamente à CP relata para os professores, durante o recreio dos alunos, algumas instruções do núcleo de educação, incluindo uma formação EAD sobre flexibilizações curriculares para alunos incluídos. Essa formação está sendo disponibilizada pela SEED. As professoras que atuam de forma mais direta com a educação especial, como a professora da SRM e uma professora PAEE, se mostram animadas. A professora da SRM diz para os demais professores que é importante que eles participem da formação. (Protocolo de observação 4A).*

*A SEED disponibilizará uma formação (FORMAÇÃO PROFESSOR), que dará carga horária aos professores e formação continuada dentro de suas áreas. Os professores argumentam contrariamente, a CP4 faz a mediação, pedindo que os professores se informem primeiro, e considerem sua participação. (Protocolo de observação 2B).*

*Posteriormente, vamos até uma sala de aula, onde ocorrerá o Conselho de Classe e a CP5 explica para o grupo de professores, que, no próximo sábado, haverá estudo e planejamento. (Haverá um novo programa da SEED para recuperação da aprendizagem – SE LIGA MAIS APRENDIZAGEM –) e que mais informações serão discutidas no sábado. (Protocolo de observação 7C).*

A coordenação teve atuação diante das formações a serem desenvolvidas pela SEED, auxiliou os docentes para receberem a informação e tomarem conhecimento da possibilidade de matrícula. A atuação deu-se em caráter informativo e não reflexivo sobre as ofertas externas ao ambiente escolar.

Ujiie e Zych (2010) apontam que as ações pedagógicas encontradas no espaço educativo nem sempre caminham em direção às práticas inclusivas. A figura da coordenação pedagógica também não é percebida no sentido de encorajamento para tais práticas no campo pesquisado, ou até mesmo para a mudança de práticas. Em suas considerações, Coordenadoras e professoras justificam a falta de ações voltadas à inclusão devido à sua falta de preparo para tal. Sinalizam, para a fragilidade da estrutura física, da formação dos profissionais e até mesmo a resistência das pessoas para desenvolver um trabalho que caminhe para mudanças.

Desenvolver a formação docente é uma das funções a serem desenvolvidas pela coordenação pedagógica, dada as reflexões que o Coordenador necessita fazer para que possa realizar processos formativos destinados aos docentes. Domingues (2014) indica que, para formar, é preciso que o Coordenador Pedagógico também se forme. As pesquisas de Alves, E. P. (2009), Oliveira (2017), Silveira (2009) e Silva, Ana (2018) preocupam-se com a formação continuada do Coordenador Pedagógico. Os autores abordam a formação na perspectiva da inclusão, constatando que, em grande parte, os gestores não recebem subsídios formativos para serem formadores, falta-lhes apoio nesse aspecto.

Os excertos a seguir demonstram como as Coordenadoras Pedagógicas pesquisadas realizam sua própria formação continuada voltada à temática da inclusão e indicam que as principais fontes são cursos, pesquisas individuais e parceria com professores:

*Dificuldades sempre há, mas buscamos apoio nos próprios professores e nos profissionais do NRE. (CP8/Q).*

*A parceria com a **Professora da Sala de Recursos Multifuncional** é fundamental para nos auxiliar na compreensão das diversas formas de aprendizagem de cada aluno, suas necessidades e potencialidades. (CP3/Q, grifo nosso).*

*Em contato com **professoras que prestam atendimento aos alunos da sala de recursos**, núcleo de educação, internet etc. (CP7/Q, grifo nosso).*

*Sim, trocando sugestões com os demais professores, direção e **profissionais da Educação Especial**. (CP7/Q, grifo nosso).*

*Internet, bibliografias, trocas de experiências com outros profissionais. (CP2/Q).*

*Atualmente, principalmente através de leituras de livros e artigos. Porém no decorrer de minha carreira profissional tive a oportunidade de participar de diversos seminários. (CP4/Q).*

*Este apoio se dá através de leitura de textos de apoio, participação em eventos na modalidade presencial e a distância e recursos de apoio ofertados no Portal Dia a Dia Educação. Tendo em vista que nossa formação inicial desconsiderou o trabalho com a educação inclusiva na escola, certamente houve a necessidade de redimensionar nossa prática educativa. (CP3/Q).*

*Através de formação proporcionada pelo NRE, através de cursos ofertados pelas universidades. Eu possuo formação em Educação Especial e sempre que necessário aplico o conhecimento adquirido no que preciso. (CP8/Q).*

*Através de formações, pesquisas e leituras diversas, sites (Portal Educação do Paraná). (CP1/Q).*

Nos relatos, as professoras da Educação Especial aparecem como alguém que auxilia o processo formativo das coordenadoras, por isso elas são vistas como profissionais que podem lhes dar orientações sobre a inclusão.

A professora da SRM1 confirma esse aspecto do auxílio às coordenadoras pedagógicas: “*Sempre, principalmente porque somos ‘responsáveis’ em auxiliar toda a equipe escolar no que se refere à inclusão*” (PSRM1/Q). A parceria entre profissionais da escola auxilia na promoção de um ensino voltado a práticas pedagógicas inclusivas. Para Orsolon (2002), a coletividade pode gerar movimentos de transformação no ambiente educativo, pois a escola constitui-se como um espaço que pode reproduzir o que já existe ou transformá-lo. Isso irá depender dos direcionamentos que assume.

A Coordenadora Pedagógica 4, de forma contraditória, mesmo tendo indicado que atualmente retira suas dúvidas sobre a inclusão em artigos e livros, também demonstrou que a sua formação voltada à inclusão foi finalizada, o que pode ser, em alguma medida, preocupante, pois a formação continuada pressupõe um processo que avança e é retomado toda vez que novos desafios, sempre presentes no âmbito escolar, ocorrem. Ela afirma: “*Creio*

*que no meu caso isso é algo superado. Foram diversas participações com professores e pedagogos” (CP4/Q). O relato expressa que, ao longo de sua carreira profissional, a Coordenadora participou de momentos formativos, mas, atualmente, não sente necessidade, pois demonstra ter a sensação de superação, talvez de suas dúvidas ou compreensão do assunto.*

Aguiar (2015, p. 150) defende que “[...] esta ideia de formação dentro da escola certamente deve incluir um espaço de formação do próprio coordenador, em conjunto com professores ou outros coordenadores, compartilhando dúvidas e questões sobre a deficiência, estratégias e relações interpessoais”. Ao compreender-se que as questões inerentes à inclusão são subjetivas, que cada aluno apresentará necessidades diferentes diante do processo educativo, sempre há muito o que a escola, Coordenadoras Pedagógicas e docentes precisam se aprofundar. Logo, as temáticas a serem abordadas nas formações estarão em constante modificação, dada a dinamicidade do ambiente escolar.

Domingues (2014) defende a escola como um espaço propício para o desenvolvimento da formação continuada, pois, nele, é possível abordar as dificuldades e as questões práticas. A formação continuada é vista como uma reflexão sobre a realidade que se vivencia como professor. Trata-se de um aprofundamento que permite pensar sobre práticas e recorrer a apoios teóricos, levando a novas proposições e ações. Contudo, nas escolas pesquisadas, observaram-se limitações em relação a isso, conforme vê-se nos relatos:

*De uns anos para cá estamos carentes de cursos sobre o assunto. Utilizo como busca livros e páginas da internet sobre o tema. (PSRM1/Q).*

*Na semana de formação para profissionais da educação especial. Mas as discussões são sempre as mesmas, buscar diferentes formas de ensinar, mas o sistema de avaliar nunca muda. (PSRM4/Q).*

*Sim, muitas. Falta estrutura física e de suporte pedagógico para o atendimento especializado a esses alunos.*

*O espaço é pouco e limitado.*

*Ainda o que temos e sabemos sobre a inclusão é pouco. Estamos caminhando, mas é preciso mais estudo e oportunidade de conhecimento com relação ao tema. (P11/Q).*

*Sim, sempre que conseguimos porque às vezes não sabemos claramente como fazer.*

*Atualmente, com a atual gestão, fala-se muito pouco sobre a educação inclusiva. Na escola pública, o pacote das formações já vem pronto. A equipe pedagógica dificilmente pode escolher o assunto a ser trabalhado. Mas já participei de algumas em outros governos.*

*Pouco efetivo. Não há contribuição nenhuma, pelo menos atualmente. (P12/Q).*

*Sim, pois cada dia vai surgindo novos desafios, em que, às vezes, não temos preparo para enfrentar aquela situação. (P5/Q).*

A carência de formação que discuta sobre a inclusão é percebida nos dados de campo, considerando que os professores e as Coordenadoras necessitam ter acesso a estudos mais

aprofundados sobre a temática a partir de sua realidade. Isso é importante porque, conforme ressaltado por Mantoan (2018), sem a discussão com as pessoas envolvidas no processo de inclusão, não há avanços.

A dificuldade identificada por uma das professoras (P12), quando relata que os pacotes de formação vêm prontos da SEED, e que dificilmente a equipe pedagógica escolhe o que será abordado na escola, revela um outro aspecto que também precisa ser considerado nesse contexto da formação docente na escola: a limitação das Coordenadoras Pedagógicas em pensarem de forma conjunta com os docentes sobre sua realidade.

Martins (1998) defende que os sujeitos possam refletir e agir em seus ambientes de trabalho. A autora afirma que imposições externas são limitadoras e negam aos sujeitos a possibilidade de transformação de sua realidade. Desse modo, quando as formações vêm prontas, tornam-se limitadoras e descontextualizadas para com as escolas.

A presente subcategoria indica que os espaços para que o movimento formativo ocorra são mencionados, porém não observou-se esses momentos ocorrendo na prática durante o período de observação, o que pode ser indicativo em relação à frequência que a escola destina para realizar formações que tratem da temática da inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial.

#### 4.6 A FRAGILIDADE DO PLANEJAMENTO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E SUAS IMPLICAÇÕES À INCLUSÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para o desenvolvimento de ações relacionadas à inclusão, a coordenação pedagógica necessita de um planejamento, de uma organização de seu trabalho, pois, por meio dessa organização, é que será possível facilitar práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva (AGUIAR, 2015; SANTOS; PAULINO, 2008). Na presente categoria, foram organizados dados relacionados ao planejamento do trabalho do Coordenador Pedagógico.

A organização de um planejamento em relação ao trabalho da coordenação pedagógica foi percebida como um aspecto que demonstra fragilidades, pois observaram-se diferentes demandas no dia a dia das Coordenadoras Pedagógicas pesquisadas e nem sempre essas demandas estavam articuladas em um planejamento.

A Coordenadora Pedagógica 5 menciona suas dificuldades em relação às diferentes demandas de seu trabalho, relacionando-as principalmente com a falta de tempo:

*As dificuldades estão relacionadas às demandas de trabalho, excesso de atividades que o pedagogo tem assumido na escola, muitas atividades administrativas, que interferem no tempo e pouco tempo destinado ao pedagógico, do planejar ações, atividades com alunos da inclusão.*

*Os espaços de formação sobre inclusão são restritos. Dependendo da ocasião, a equipe procura formações extras.*

*Mas, o que impede muitas vezes é o tempo que o pedagogo tem para formações, é muito pequeno. Há material disponível nos sites da SEED, mas na escola, não tem como fazer formações específicas, demandando de cumprimento de Calendário Escolar. (CP5/Q).*

O relato da Coordenadora menciona o excesso de atividades que são realizadas por ela e que acabam por tomar o tempo que poderia ser destinado a ações mais específicas voltadas à inclusão. A Coordenadora também se vê limitada em relação ao tempo e espaço que possui para formar-se em relação à inclusão e afirma que o cumprimento do calendário infere prazos para serem cumpridos em meio a todas as questões anteriormente citadas. Esses prazos limitam as ações da coordenação e interferem no desenvolvimento do seu planejamento. Como cita a CP5, as formações específicas não são realizadas, ainda que a Coordenadora deixe implícita a compreensão de que deveriam ser feitas.

O excesso de atividades, conforme relatado pela Coordenadora, vai ao encontro do que Placco (2014) indica ao abordar as questões de urgência presentes na escola que impõem ao Coordenador uma sobrecarga de atribuições. A Coordenadora 8 também menciona a dificuldade encontrada ao descrever as cobranças que existem da coordenação pedagógica, certamente relacionadas às múltiplas tarefas que precisam desempenhar:

*Nos dias de hoje, está bastante difícil, pois há todo tipo de cobrança. Mas é uma função de grande importância e apoio para toda a escola. (CP8/Q).*

A menção a diferentes tipos de cobrança relaciona-se ao indicativo de Pinto (2011) sobre a coordenação pedagógica ter o desafio de articular muitos seguimentos da escola. Conforme visto nas categorias anteriores, a coordenação pedagógica tem funções a desenvolver com diferentes grupos de pessoas no ambiente escolar, o que pode gerar esse sentimento de cobrança mencionado pela CP8.

Esses indicativos de que a coordenação pedagógica possui diferentes demandas e é cobrada em relação a eles ressaltam que o planejamento de suas ações é necessário, porém nem sempre realizado. Para realizar ações como orientar os professores, pais e alunos, a coordenação pedagógica necessita de tempo e de organização em relação aos seus afazeres; no entanto, o cotidiano da escola apresenta muitas situações que influenciam diretamente o trabalho da coordenação. Seguem alguns excertos que exemplificam situações inesperadas pela coordenação:

*A professora da SRM vem até a sala da coordenação com dois alunos para que relatem o que está acontecendo no período da tarde. A CPI não conversa com os alunos, pois está em meio às correções de provas e é solicitada por outro grupo de alunos da escola. A professora da SRM sai com os alunos. (Protocolo de observação 7A).*

*Uma professora veio com uma aluna até a sala da coordenação pedagógica, a aluna veio de outra escola e não está com o uniforme, nem com horário e material das aulas. Um aluno que faltou as aulas nesse dia, veio até a sala da coordenação pedagógica pedir para ir até a sala de aula mostrar um trabalho para a professora, um trabalho avaliativo, a CP 8 o libera para ir. Uma mãe veio até a sala da coordenação pedagógica mostrar uma cortina que ela faz e para ver se a escola tem interesse em comprar as cortinas. Há uma pluralidade de questões que a CP atende, todas as situações descritas ocorreram no mesmo momento. (Protocolo de observação 6D).*

Muitas das questões relatadas ocorrem simultaneamente, ou seja, a Coordenadora se vê tratando de assuntos diferentes com pessoas diferentes no mesmo tempo e espaço. Essa dificuldade impacta no que a coordenação conseguirá realizar para a escola como um todo, mas, especialmente, impacta nas ações destinadas a promover a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, porque talvez essas ações demandem tomadas de decisão mais específicas em relação ao ensino e à aprendizagem dos alunos, dadas suas especificidades.

Esse aspecto é abordado por Franco (2008) quando afirma que as escolas são percebidas pelos coordenadores pedagógicos como locais de pouco planejamento e muita improvisação, uma vez que as atividades cotidianas são conduzidas pelo espontaneísmo. Assim, diante do tempo que possuem, com poucas ações planejadas, as Coordenadoras Pedagógicas parecem muitas vezes desenvolver o que conseguem, à medida que as situações surgem.

A reflexão sobre o planejamento ou a ausência dele no cotidiano da coordenação pedagógica remete às ideias de Placco (2014). Ao relacionar as atividades desenvolvidas pelo Coordenador aos conceitos de importância, rotina, urgência e pausa, a autora defende que essas atividades sejam organizadas em um planejamento. Em suas atividades de importância, a coordenação consegue elencar atividades pré-determinadas - aquelas anteriormente planejadas e que se destacam em relação às demais para a resolução. No contexto da presente pesquisa, ações como horários de orientação de professores no pré-conselho, reuniões marcadas com pais e com a tutoria são exemplos dessas atividades.

As atividades de rotina referem-se ao que é desenvolvido cotidianamente e também é passível de pré-determinação; são atividades estáveis e necessárias, mas que também podem impedir a reflexão para a mudança. Observou-se na rotina da coordenação pedagógica atividades como: realizar informações aos docentes relacionadas à inclusão, encaminhar alunos para a avaliação da professora da SRM a pedido dos professores, realizar formações nas datas previstas no calendário letivo. Essas atividades são necessárias para o desenvolvimento do ensino, porém constatou-se que a rotina desses encaminhamentos impede em alguma medida a reflexão sobre essas ações, pois não foram observados momentos de discussão e estudo sobre eles.

As atividades de urgência são as atividades que não podem ser previstas e ocorrem no cotidiano, normalmente sem que haja preparo em relação a elas. Quando ocorrem, demandam atitudes imediatas, o que pode gerar pouca reflexão na ação e retirar o foco de outras atividades. Substituir professores que faltaram, conversar com diferentes sujeitos no mesmo tempo e espaço, dar conta de prazos e solicitações, foram momentos observados que se relacionam com as atividades de urgência.

Por fim, as atividades de pausa são momentos de estudo, organização e reflexão sobre as atividades desenvolvidas pela coordenação pedagógica. A pausa permite a organização do planejamento, que, para Placco (2014), deve contemplar de forma equilibrada todas essas atividades. Os momentos de pausa foram raramente observados no contexto da pesquisa. A partir desses apontamentos, a articulação de práticas inclusivas da coordenação juntamente aos professores se vê limitada a questões rotineiras, o que demanda aprofundamentos que só serão possíveis com a organização do tempo e do espaço desses profissionais para estudar e refletir coletivamente sobre a prática.

Na escola B, foram observados alguns momentos que a função da coordenação pedagógica foi mencionada, e constatou-se que a tentativa de organizar o planejamento das Coordenadoras Pedagógicas passa a ser mencionada na escola:

*A CP3 conta que todas as escolas terão tutoria do núcleo de educação. A tutoria faz parte de uma nova proposta organizativa advinda da SEED, na qual além do acompanhamento pedagógico da tutora também terão um cronograma de atividades. De segunda à quarta deverão ser atendidos pelas Coordenadoras Pedagógicas, professores e alunos, e, na quinta e sexta-feira, serão atendidos os pais. Os bilhetes para os pais com essa informação já foram enviados, o objetivo é evitar a ideia do CP como alguém que fica apagando incêndios na escola, o atendimento aos professores terá pauta, as coordenadoras pedagógicas deverão fazer um planejamento de suas atividades, essas novas orientações objetivam a qualidade do ensino, segundo relatos das CPs. (Protocolo de observação 2B).*

*A CP4 relata que o planejamento da coordenação pedagógica vai dar suporte ao planejamento do professor, como deve ser, sem desvio de função. A CP3 também vê como positivo a futura existência desse planejamento, mas relata que os professores estão um pouco resistentes. As CPs gostaram da ideia de ter seu trabalho organizado, mais divulgado, sem parecer que estão ociosas, apenas resolvendo assuntos emergenciais. (Protocolo de observação 2B).*

As Coordenadoras Pedagógicas da Escola B conversam sobre as propostas de organização do seu trabalho, expressam gostar da ideia de organização e planejamento de sua rotina. A preocupação em parecer que estão ociosas na escola ou disponíveis para todas as questões emergenciais pode ser relacionada às discussões de Franco (2008) quando reflete que, sem um projeto para seu trabalho, a coordenação pedagógica se vê improvisando soluções em curto prazo, para as demandas cotidianas.

A menção da resistência de alguns professores em relação ao acompanhamento da coordenação pedagógica reafirma o que foi indicado na categoria “Ações da coordenação pedagógica direcionadas aos professores”, pois é um ponto de fragilidade articular esse acompanhamento no planejamento da coordenação pedagógica devido ao tempo e, também, à resistência de alguns docentes.

Na mesma escola, foi observado o envolvimento da direção para auxiliar a coordenação em relação à organização de seu trabalho:

*A direção está na sala da coordenação pedagógica dando alguns encaminhamentos para a organização do planejamento da coordenação. O diretor fala para as Coordenadoras que o CP tem que auxiliar o professor na gestão da sala de aula, mas evitar questões emergenciais que o professor pode resolver sozinho em seu horário de aula. (Protocolo de observação 5B).*

Esse direcionamento é importante, pois auxilia a coordenação a organizar suas ações. Organizar o planejamento de ações para facilitar o processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial relaciona-se ao ato de organizar e de planejar o trabalho da própria coordenação pedagógica. Toma-se como positiva a iniciativa da tutoria em promover a organização do planejamento da coordenação, porém esse movimento pode ser compreendido como uma ação externa que está sendo solicitada às Coordenadoras, com poucos sinais de um trabalho de colaboração.

Martins (1998) e Santos (1992) abordam a necessidade de discussões a respeito da prática pedagógica serem geradas no interior da escola, amparando-se nas relações desenvolvidas pelos agentes dessa prática ao considerá-los como construtores de conhecimento no seu fazer. O planejamento das Coordenadoras Pedagógicas, como visto, é uma necessidade das escolas para que haja espaço e organização para as discussões relacionadas à inclusão. Todavia, a proposta externa de planejamento necessita ser articulada a uma reflexão interna, na qual as Coordenadoras Pedagógicas envolvidas discutam e construam o seu planejamento.

A próxima seção abordará as considerações da pesquisa acerca das ações desenvolvidas pelas Coordenadoras Pedagógicas, que foram percebidas no contexto pesquisado, suas possibilidades e fragilidades frente ao processo inclusivo dos alunos público-alvo da Educação Especial.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou analisar a atuação do Coordenador Pedagógico em relação à prática docente na perspectiva da inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nos anos finais do Ensino Fundamental. Diante de tal objetivo, verificou-se a necessidade de observar a prática e o cotidiano das Coordenadoras Pedagógicas pesquisadas e também fazer-lhes questionamentos sobre o que desenvolvem no ambiente escolar.

Questionamentos também foram feitos aos docentes das escolas pesquisadas, mas diretamente aos que lecionam para os alunos público-alvo da Educação Especial que estavam, no momento da pesquisa, matriculados no 9º ano do ensino regular. Para nortear os questionamentos e as observações, a fim de responder ao objetivo da pesquisa, elencaram-se alguns objetivos específicos, sendo eles: identificar as estratégias inclusivas desenvolvidas por Coordenadores Pedagógicos nos anos finais do Ensino Fundamental; verificar as alternativas existentes no âmbito escolar para a atuação do Coordenador Pedagógico em relação ao processo inclusivo; compreender as concepções de Coordenadores Pedagógicos e professores sobre a inclusão.

O eixo epistemológico da teoria como expressão da prática permitiu reflexões sobre o que as Coordenadoras Pedagógicas realizam no ambiente escolar a partir da consideração à sua experiência, como experiência humana, portanto compreendendo-as como produtoras de conhecimento por meio da prática. Em seu contexto de atuação, as participantes realizam diferentes ações, vivenciam possibilidades e, também, demonstram fragilidades no processo inclusivo. Sua atuação junto aos professores envolve ações conjuntas a outros seres de ação e pensamento, ou seja, os docentes também irão desenvolver suas práticas a partir de suas experiências e construções, sejam individuais ou coletivas. Essas relações permeiam o âmbito escolar e o constituem como um espaço de diferentes ações e pensamentos sobre a realidade, o que inclui o processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Para identificar o que as escolas compreendem sobre o processo inclusivo, considerou-se o PPP de cada instituição, a partir da perspectiva de que esse documento expressa a identidade escolar. Verificou-se que os PPPs das escolas apresentam poucos elementos direcionados a explicitar a compreensão da instituição sobre a inclusão, pois limitam-se a algumas descrições de elementos relacionados à Educação Especial, como a oferta da SRM, a presença na escola de professores especialistas que atuam na Educação Especial, como o PAC, o PAEE e o PSRM. Também descrevem adaptações físicas do prédio escolar e algumas reflexões sobre o paradigma inclusivo. Os PPPs das escolas pesquisadas indicam, portanto, a

necessidade de incluir os alunos público-alvo da Educação Especial e contemplam de forma breve a temática, quando se entende que poderia apresentar discussões mais efetivas de como as escolas concebem a inclusão e como essa concepção foi construída.

Considerando-se a análise dos PPPs das escolas participantes, assim como a análise dos dados coletados nas observações da coordenação pedagógica e nos questionários de Coordenadoras Pedagógicas e docentes, verificaram-se seis categorias que emergiram desses dados e que se relacionam com os objetivos da pesquisa, são elas: concepções sobre a inclusão; atuação burocrática da coordenação pedagógica: implicações para a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial; a atuação da coordenação pedagógica em relação aos alunos público-alvo da Educação Especial; articulação entre os docentes e a família dos alunos público-alvo da Educação Especial pela coordenação pedagógica; ações da coordenação pedagógica direcionadas aos professores; e fragilidade do planejamento da coordenação pedagógica e suas implicações à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Diante do objetivo de identificar as estratégias inclusivas desenvolvidas por Coordenadores Pedagógicos nos anos finais do Ensino Fundamental, a pesquisa constatou que a coordenação pedagógica desenvolve um processo de diálogo com os docentes para identificar alunos que precisam frequentar a SRM. Esse diálogo é feito em conjunto aos alunos e a família por meio da articulação da Coordenadora Pedagógica. A coordenação realiza orientações em relação aos alunos público-alvo da Educação Especial para os professores, o que inclui a entrega de documentos como normativas, orientações e propostas de flexibilizações de atividades.

É responsável por organizar espaços de conversas entre famílias e docentes para acompanhar o desenvolvimento do aluno, também realiza conversas individuais com a família e, a partir desse contato, passa informações para os professores. Realiza um trabalho de proximidade com os alunos público-alvo da Educação Especial, orientando-os em diferentes aspectos da sua vida escolar e, também, desenvolve momentos de conversa e reflexão com os docentes sobre os alunos inclusos, mas especificamente no pré-conselho e no Conselho de Classe, tendo, ainda, participação nos momentos dedicados à formação relacionada à inclusão.

Essas ações foram identificadas como existentes nas escolas pesquisadas, porém consideram-se as contradições existentes no cotidiano escolar, as fragilidades em desenvolvê-las e os desafios diários da coordenação pedagógica para a operacionalização da inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola. Por conseguinte, também verificaram-se espaços de possibilidades e de aprofundamentos relacionados às ações desenvolvidas que não

são aproveitadas, em certa medida, pela coordenação pedagógica, o que vai ao encontro de um dos objetivos deste estudo, mais precisamente o que se refere a verificar as alternativas existentes no âmbito escolar para a atuação do Coordenador Pedagógico em relação ao processo inclusivo.

Constatou-se que, em sua prática, a coordenação pedagógica nem sempre corresponde às dúvidas e às inquietações docentes relacionadas à inclusão. Em alguns momentos, os professores vivenciaram situações que não foram aproveitadas pela coordenação, como momentos de reflexão e de estudo. Avisos e informativos escritos relacionados aos alunos público-alvo da Educação Especial também não foram percebidos como norteadores de reflexões sobre o contexto e sobre como seriam realizados na escola.

Apesar da coordenação desenvolver um diálogo junto aos docentes, essa ação apresenta certa fragilidade, pois, em determinadas situações, os docentes realizam práticas pedagógicas que são isoladas de discussões com a coordenação. Na relação entre a coordenação pedagógica e os docentes, o planejamento realizado em sala de aula demonstra ocorrer sem reflexões conjuntas, pois a coordenação não utiliza com frequência os espaços de hora atividade dos professores para desenvolver a construção desse planejamento, assim como os docentes não recorrem, em sua maioria, à coordenação para tal aspecto. Essa relação deve-se aos espaços para conversa entre docentes e Coordenadoras Pedagógicas sobre o planejamento ocorrerem prioritariamente de maneira informal.

O aspecto formativo não tem atendido à demanda de conhecimentos e de reflexões próprias sobre a inclusão escolar. Esse aspecto fica limitado a algumas formações previstas em calendário e que possuem a temática previamente definida; assim, não são os sujeitos da escola quem identificam suas necessidades formativas. Essa dificuldade é limitadora para a coordenação pedagógica, porém constatou-se que outras possibilidades e espaços não são pensados pelas Coordenadoras Pedagógicas, embora tenha-se verificado algumas possibilidades, como utilizar a hora atividade dos professores, considerando que alguns horários dos docentes coincidem, marcar reuniões em horários diversificados para discussão, conforme disponibilidade do grupo.

Aspectos relacionados à fragilidade do planejamento da coordenação pedagógica foram percebidos. Seu tempo é permeado por questões de diferentes áreas nas quais atua e nem sempre a coordenação consegue pré-determinar os acontecimentos do seu dia. A falta de professores é um agravante na dificuldade em realizar seu planejamento, pois, constantemente, a coordenação necessita ir até a sala de aula realizar substituições e, ao tratar-se dos anos finais do Ensino Fundamental, substitui professores de disciplinas para as quais não possui

formação específica. A sobrecarga de um trabalho sem ou com pouco planejamento, impacta na articulação e no aprofundamento de ações voltadas mais especificamente à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial.

As ações que são desenvolvidas pelas Coordenadoras foram verificadas como positivas e possuem possibilidades de aprofundamento por meio da construção coletiva na escola. Contudo, sem a organização do seu planejamento e o desenvolvimento efetivo de um canal de diálogo, reflexão e estudo com os docentes, as ações relacionadas à inclusão podem ficar em um nível superficial.

As relações coletivas mostraram-se como possibilidades para a inclusão. Conversas e decisões entre coordenação pedagógica, direção, docentes, famílias e alunos estão diretamente ligadas às ações que efetivamente estão sendo desenvolvidas. As ações que não apresentam o elemento da coletividade tendem a ser percebidas pelas Coordenadoras Pedagógicas e pelos docentes como externas e passam a fazer parte de uma rotina não refletida da coordenação, como, por exemplo, a fixação de informações sobre os alunos público-alvo da Educação Especial em murais de fácil acesso.

O espaço de pré-conselho foi percebido como de possibilidades que pode ser incorporado no cotidiano da escola, pois esse momento foi agendado previamente com os docentes e houve um atendimento da coordenação de maneira individualizada para com eles. Questionamentos e reflexões foram percebidos a partir dessa prática que poderia ser recorrente na hora atividade dos professores. Ressalta-se que, para isso, a coordenação pedagógica também precisa ter seu tempo e espaço livre para tais agendamentos, sem impedimentos como substituir professores que faltam às suas aulas.

A pouca recorrência de espaços formativos e de reflexão sobre a inclusão é uma das principais fragilidades para a articulação de práticas inclusivas, pois sem o constante aprofundamento diante da realidade da escola, o aspecto pedagógico ficará limitado. Constatou-se que professores e Coordenadoras Pedagógicas apresentam concepções relacionadas à inclusão como ato de envolver todos no processo educativo, em um sentido amplo, embora alguns participantes tenham também especificado a inclusão relacionada aos alunos público-alvo da Educação Especial.

Os sujeitos da escola sabem, portanto, da necessidade de incluir e reconhecem aspectos legais relacionados à inclusão, o que leva à reflexão sobre o fato de que o desenvolvimento do aspecto formativo, com maior frequência, seria benéfico ao processo de construção de conhecimento e de desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. O âmbito escolar apresentou-se como um espaço de possibilidades às práticas inclusivas, e as

Coordenadoras Pedagógicas, devido à especificidade de sua função, foram percebidas como articuladoras em potencial para tais práticas. Ainda que as ações constatadas possuam limitações e pontos frágeis, é necessário considerá-las diante das contradições existentes nas instituições e no relacionamento entre os sujeitos.

Assim, certamente não há como responsabilizar as Coordenadoras por todas as demandas da inclusão, mas destaca-se que elas são centrais para que o paradigma inclusivo seja efetivado, principalmente ao considerar-se a orientação que os professores necessitam para construir práticas inclusivas. Parece relevante que a coordenação reflita com os professores sobre os espaços e ações possíveis e necessários, mas entende-se que só conseguirá fazê-lo se tiver apoio da comunidade escolar, o que demanda espaços de diálogo.

Com isso questiona-se: Quais possibilidades de formação as Coordenadoras Pedagógicas possuem para que possam formar-se em relação à inclusão? Percebendo que o espaço formativo ou a fragilidade dele impacta diretamente nas relações coletivas que são desenvolvidas, a coordenação pedagógica necessita de espaços dedicados ao estudo e à reflexão para que então possa desenvolver atividades formativas na escola. As Coordenadoras Pedagógicas pesquisadas pontuam suas dificuldades em desenvolver o planejamento junto aos docentes, devido à resistência deles em relação ao seu acompanhamento. Esse fator e outros elencados na pesquisa como fragilidades são indicativos de que a escola precisa construir suas próprias temáticas de estudo para melhor contribuir com a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Por fim, constatou-se que a pesquisa permitiu uma reflexão sobre a atuação do Coordenador Pedagógico em relação à prática docente na perspectiva da inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo esse profissional central para o processo inclusivo. Destacou-se, principalmente, a possibilidade de articular diferentes envolvidos no ensino e na aprendizagem, como a família, os docentes e os próprios alunos. Assim, a pesquisa pode contribuir para o estudo e a compreensão de ações que são realizadas no âmbito escolar pela coordenação pedagógica na perspectiva inclusiva e indicar alguns elementos para reflexão sobre possibilidades a partir do que existe na escola.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, L. G. Desafios do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. In: PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 141-157.
- ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2002.
- ALVES, C. N. O coordenador pedagógico como agente para a inclusão. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 83-106.
- ALVES, E. P. **Formar formando-se nos processos de Gestão e Inclusão Escolar**. 2009. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
- ANDRÉ, M.; DIAS, H. N. O coordenador pedagógico e a formação de professores para a diversidade. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2015. p. 64-75.
- APA. American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico]: DSM-5. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://blogdapsicologia.com.br/unimar/wp-content/uploads/2015/12/248320024-Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2020.
- ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- AZEVEDO, M. A. R.; CUNHA, G. R. Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 18, n. 31, p. 53-72, jul./dez. 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOAVENTURA, R. S. **A gestão escolar na perspectiva da inclusão**. 2008. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, 2008.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 19 jun. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. Decreto Nº 6.949, de 25 agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre

os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 163, p. 3, 26 ago. 2009.

BRAZIL, C. H. **O Programa Nacional Escola de Gestores em foco**: um estudo de caso sobre culturas, políticas e práticas de inclusão em educação. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CARVALHO, R. E. Falando da integração da pessoa deficiente: conceituação, posicionamento, aplicabilidade e viabilidade. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. p. 202-210.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CLEMENTI, N. A voz dos outros e a nossa voz. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 53-66.

CORREIA, I. E.; SANTOS, P. C.; TOMAZ, C. L. B. F. Buscando sinais de liderança pelo coordenador de Educação Especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 53, p. 635-648, set./dez. 2015.

COSTA, M. S. O. O papel do coordenador pedagógico na inclusão dos alunos com deficiência. **Revista da Faculdade Christus**, Fortaleza, v. 10, p. 128-142, 2006.

CRUZ, G. G.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 257-273, out./dez. 2014.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico**: e a formação contínua do docente na escola. São Paulo: Cortez, 2014.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FOGLI, B. F. C. S.; FILHO, L. F. S.; OLIVEIRA, M. M. N. S. Inclusão na educação: uma reflexão crítica da prática. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 107-121.

FOREST, M.; PEARPOINT, J. Inclusão: um panorama maior. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. p. 137-141.

FRANCO, M. A. R. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca da sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016a.

FRANCO, M. A. R. S. Da pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser re-desenhado. In: FRANCO, M. A. R. S.; CAMPOS, E. F. E. (orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola**: processos e práticas. Santos: Leopoldianum, 2016b. p. 15-31.

GONÇALVES, C. L. **O trabalho pedagógico não docente na escola**: um ensaio de monitoramento. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2018**. Notas estatísticas. Brasília, 2019a. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf). Acesso em: 12 dez. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2018**. Principais Resultados. 2019b. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/apresentacao/2019/apresentacao\\_coletiva\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2019/apresentacao_coletiva_censo_escolar_2018.pdf). Acesso em: 12 dez. 2019.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (org.) **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-97.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, E. C. V. **Gestão Escolar e Política Educacional de Inclusão na rede de ensino municipal de Manaus**: uma reflexão à luz da teoria crítica. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

LIRA, E. G. T. T. **A coordenação pedagógica e o processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais**: um estudo de caso. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

LUCK, H. **Ação integrada**: administração, supervisão e orientação educacional. Petrópolis: Vozes, 1981.

MACEDO, S. R. B. Coordenador pedagógico: conceito e histórico. In: FRANCO, M. A. R. S.; CAMPOS, E. F. E. (orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola**: processos e práticas. Santos: Leopoldianum, 2016. p. 33-47.

MACHADO, J. P.; PAN, M. A. G. S. Do nada ao tudo: políticas públicas e a educação especial brasileira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 273-294, jan./abr. 2012.

MADER, G. Integração das pessoas portadoras de deficiência: a vivência de um novo paradigma. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. p. 44-50.

MANTOAN, M. T. E. (org.). **Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Campinas: Leped/FE/Unicamp, 2018.

MARTINS, P. L. O. **Didática teórica/ didática prática**. Para além do confronto. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática**. Campinas: Papirus, 1998.



MARTINS, P. L. O. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 2000. p. 77-103.

MATUS, C. **Curso de planificação e governo** - guia de análise teórica. São Paulo: ILDES Editor, 1991.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v. 16, n. 1, p. 135-142, jan./jun. 2012.

MELO, L. C. B. **A coordenação pedagógica na mediação do trabalho do professor: humanização ou alienação na formação do aluno com deficiência intelectual?** 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2017.

MELLO, M. N. **O papel da gestão na implementação de políticas públicas de Educação especial**. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2014.

MONTEBLANCO, V. M. **A escola comum/educação especial: a relação da gestão com as práticas inclusivas**. 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa: para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NOYA, C. P. **Gestores educacionais para a educação inclusiva: arranjos e tramas na contemporaneidade**. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

OLIVEIRA, E. R. **A educação inclusiva na Educação Infantil: compromissos e desafios da gestão educacional**. 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2017.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 19 maio 2019

ORSOLON, L. A. M. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 17-26.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação para a construção de currículos inclusivos**. Paraná: SEED, 2006. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_edespecial.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf). Acesso em: 3 nov. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Organização do trabalho pedagógico especializado nas escolas da rede pública estadual de ensino**. 2014. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto\\_nacional\\_em/artigos/educespeci\\_alinclusao.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/artigos/educespeci_alinclusao.pdf). Acesso em: 14 jul. 2020.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02 de 2016**. Dispõe sobre as normas para a modalidade educação especial no sistema estadual de ensino do Paraná.

Curitiba: CEE, 2016. Disponível em: [http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del\\_02\\_16.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf). Acesso em: 3 nov. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Fundamentação legal para a elaboração do regimento escolar da Educação Básica**. Superintendência da Educação. Departamento de Legislação Escolar. Curitiba: SEED, 2017. Disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Manuais/manual\\_regimento2017.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Manuais/manual_regimento2017.pdf). Acesso em: 21 nov. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **SEED em número**. Curitiba: SEED, 2018. Disponível em: [http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame\\_geralturmat.jsp?ano=2018#](http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_geralturmat.jsp?ano=2018#). Acesso em: 13 dez. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Tutoria Pedagógica: novo projeto ajuda escolas estaduais no desenvolvimento da gestão escolar e ações pedagógicas**. Curitiba: SEED, 2019. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=2039>. Acesso em: 16 jun. 2020.

PATTUZZO, K. G. **O pedagogo no contexto da inclusão escolar**: possibilidades de ação na escola comum. 2014. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

PETIÇÃO PÚBLICA. **Manifesto da comunidade acadêmica pela revisão da política nacional de educação inclusiva**. 2011a. Disponível em: <https://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=P2011N11492>. Acesso em: 3 maio 2019.

PETIÇÃO PÚBLICA. **Manifesto ao “manifesto da comunidade acadêmica pela revisão da política nacional de educação inclusiva”**. 2011b. Disponível em: <https://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=P2011N11908>. Acesso em: 3 maio 2019.

PINTO, U. A. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. A. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 47-60.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. A. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In: PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 47-61.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais; um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (orgs.). **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

ROCHA, L. M. **A gestão da educação especial nos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba**: uma análise decorrente da Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, J. M. F. Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para a inclusão. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-29.

SANTOS, J. T. P. **A gestão escolar na construção da escola inclusiva: fundamentos e práticas na rede de ensino municipal de São Luís/MA**. 2016. 50 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. Inclusão em Educação: uma visão geral. In. SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-29.

SANTOS, O. J. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papirus, 1992.

SANTOS, R. R. S. **Gestão escolar para uma escola inclusiva: conquistas e desafios**. 2011. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011.

SARDINHA, G. S. **Impactos da gestão escolar no desenvolvimento de processos de inclusão em uma escola pública de Ensino Médio do Rio de Janeiro: um estudo de caso**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011.

SERRA, D. Inclusão e ambiente escolar. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. (orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 31-44.

SIAN, Z. T. **O pedagogo no processo de inclusão escolar no município da Serra-ES**. 2009. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

SILVA, A. M. **Educação especial e inclusão escola: história e fundamentos**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SILVA, A. M. S. **Gestão Escolar: a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersetorialidade**. 2018. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2018.

SILVEIRA, S. M. P. A. **A gestão para a inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar.** 2009. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

SOUZA, D. A. **O trabalho do pedagogo como dispositivo frente aos desafios da escola inclusiva na Educação Infantil.** 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** São Paulo: Loyola, 2002. p. 27-34.

STELMACHUK, A. C. L.; MAZZOTTA, M. J. S. Atuação de profissionais da educação na inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 185-202, maio/ago. 2012.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

UJIE, N. T.; ZYCH, A. C. Concepções de coordenadoras de CMEI e o paradigma da inclusão na educação da primeira infância. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 17, n. 1, p. 54-63, jan./jun. 2010.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Declaração de Salamanca.** Sobre princípios, política e prática em Educação Especial, 10 de junho de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

VALIM, R. A. A. **O papel do gestor escolar para uma escola inclusiva do ensino fundamental I.** 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad Editora, 2006.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível.** 2. ed. Campinas: Papirus, 2005.

VIOTO, J. R. B. **O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa.** 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

**APÊNDICE A – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO**

## LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO – TRABALHOS SELECIONADOS PARA A ANÁLISE

QUADRO 9 – Total de trabalhos selecionados

FONTE	TÍTULO DA PESQUISA	AUTOR	ANO	TIPO
Thesaurus Brased	<i>O papel do coordenador pedagógico na inclusão dos alunos com deficiência</i>	COSTA, Maria Stela Oliveira.	2006	Artigo
	<i>Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola</i>	AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; CUNHA, Gracilliani Rosa da.	2008	Artigo
	<i>Concepções de coordenadoras de CMEI e o paradigma da inclusão na educação da primeira infância</i>	UJIE, Nájela Tavares; ZYCH, Anizia Costa.	2010	Artigo
	<i>A atuação de profissionais da educação na inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual</i>	STELMACHUK, Anáí Cristina da Luz; MAZZOTTA, Marcos José da Silveira.	2012	Artigo
	<i>Buscando sinais de liderança pelo coordenador de Educação Especial</i>	CORREIA, Isabel Eufrázio; SANTOS, Paula Coelho; TOMAZ, Carlota Lloyd Braga Fernandes.	2015	Artigo
CAPES	<i>A gestão escolar na perspectiva da inclusão</i>	BOAVENTURA, Roberta Silva.	2008	Dissertação
	<i>Formar formando-se nos processos de gestão e inclusão escolar</i>	ALVES, Edson Pantaleão.	2009	Tese
	<i>Os espaços/tempos dos pedagogos diante da inclusão escolar no município da Serra/ES</i>	SIAN, Zineia Tozi.	2009	Dissertação
	<i>A gestão para a inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar</i>	SILVEIRA, Selene Maria Penaforte.	2009	Tese
	<i>O trabalho do pedagogo como dispositivo frente aos desafios da escola inclusiva na educação infantil</i>	SOUZA, Débora Almeida de.	2009	Dissertação
	<i>O Programa Nacional Escola de Gestores em foco: um estudo de caso sobre culturas, políticas e práticas de inclusão em educação</i>	BRAZIL, Christina Holmes.	2010	Dissertação
	<i>Gestão escolar para uma escola inclusiva: conquistas e desafios</i>	SANTOS, Regina Rita da Silva.	2011	Dissertação
	<i>A coordenação pedagógica e o processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais e especiais: um estudo de caso</i>	LIRA, Eleide Gomes Teixeira Torres.	2012	Dissertação
	<i>Impactos da gestão escolar no desenvolvimento de processos de inclusão em uma escola pública de Ensino Médio do Rio de Janeiro: um estudo de caso</i>	SARDINHA, Gabriela Da Silva.	2013	Dissertação
	<i>O Papel do Gestor Escolar para uma escola Inclusiva do Ensino Fundamental I</i>	VALIM, Rosangela Aparecida De Almeida.	2013	Dissertação
	<i>O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa</i>	VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa.	2013	Dissertação

QUADRO 9 – Total de trabalhos selecionados

<b>FONTE</b>	<b>TÍTULO DA PESQUISA</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ANO</b>	<b>TIPO</b>
	<i>O papel da gestão na implementação de políticas públicas de educação especial</i>	MELLO, Marcia Noronha de.	2014	Dissertação
	<i>O pedagogo no contexto da inclusão escolar: possibilidades de ação na escola comum</i>	PATTUZZO, Karolini Galimberti.	2014	Dissertação
	<i>A escola comum/educação especial: a relação da gestão com as práticas inclusivas</i>	MONTEBLANCO, Valquirea Martins.	2015	Dissertação
	<i>Gestão escolar e política educacional de inclusão na rede de ensino Municipal de Manaus: uma reflexão à luz da teoria crítica</i>	LIMA, Elis Cristina Vieira.	2016	Dissertação
	<i>Gestores educacionais para a educação inclusiva: arranjos e tramas na contemporaneidade</i>	NOYA, Carolina Pereira.	2016	Dissertação
	<i>A gestão da educação especial nos Municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba: uma análise decorrente da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva</i>	ROCHA, Louize Mari Da.	2016	Dissertação
	<i>A gestão escolar na construção de uma escola inclusiva: fundamentos e práticas na Rede de Ensino Municipal de São Luís/MA São Luís</i>	SANTOS, Janaina Teles Pereira.	2016	Dissertação
	<i>A Educação Inclusiva na educação infantil: compromissos e desafios da gestão Educacional Lages</i>	OLIVEIRA, Elaine Ribeiro de.	2017	Dissertação
	<i>A coordenação pedagógica na mediação do trabalho do professor: humanização ou alienação na formação do aluno com deficiência intelectual?</i>	MELO, Lana Cristina Barbosa de.	2017	Dissertação
	<i>Gestão escolar: a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersetorialidade</i>	SILVA, Ana Mayra Samuel da.	2018	Dissertação
<b>TOTAL DE TRABALHOS SELECIONADOS</b>				26

Fonte: CAPES (2018) e *Thesaurus Brased* (2018).

Nota: Dados organizados pela autora a partir das pesquisas.

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTOS LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)  
PARA AS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS**



## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG n.º \_\_\_\_\_, estou sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado “O coordenador pedagógico como articulador de práticas inclusivas nos anos finais do Ensino Fundamental”, cujo objetivo é compreender como o trabalho da coordenação pedagógica se desenvolve em relação à prática dos docentes na perspectiva de inclusão. A pesquisa poderá contribuir com o processo de desenvolvimento profissional da coordenação pedagógica e de docentes que atuam com alunos com deficiência, mostrando possibilidades de atuação nessa realidade.

Tenho conhecimento de que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite participar desta pesquisa, serão realizadas observações no cotidiano de minha prática como coordenador pedagógico, que serão registradas pela pesquisadora em protocolos de observação e responderei a um questionário que consta de questões abertas (semiestruturadas) e fechadas.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial e identificador, será mantido em sigilo. A utilização final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade. Estou ciente também de que não sofrerei nenhuma forma de constrangimento ao participar do estudo, pois está garantido o sigilo da pesquisa, tanto em relação a mim quanto à minha escola.

---

Assinatura do sujeito pesquisado

---

Assinatura da pesquisadora

Estou ciente de que posso me recusar a participar da pesquisa, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano. Receberei uma cópia deste Termo, assinada pela pesquisadora.

A pesquisadora é a Mestranda GABRIELA CHEM DE SOUZA DO ROSÁRIO, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, com quem poderei manter contato pelos telefones: (42) 98412-4572 e 99821-5844, ou, ainda, pelo e-mail gabrielachem@hotmail.com. Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo. Esse trabalho de investigação é orientado por SILMARA DE OLIVEIRA GOMES PAPI, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR.

Além disso, tenho conhecimento de que o projeto de pesquisa foi analisado pela Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Para outros esclarecimentos que se façam necessários poderei manter contato com essa Comissão, cuja Secretaria está localizada na UEPG, Avenida Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 – Uvaranas, Bloco M, sala 12, telefone (42) 3220-3108, em Ponta Grossa/Pr.

Li, portanto, este termo, fui orientado (a) quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente, em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico pela minha participação.

---

Assinatura do sujeito pesquisado

---

Assinatura da pesquisadora

Ponta Grossa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTOS LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)  
PARA OS PROFESSORES**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG n.º \_\_\_\_\_, estou sendo convidado(a) a participar de um estudo denominado “O coordenador pedagógico como articulador de práticas inclusivas nos anos finais do Ensino Fundamental”, cujo objetivo é compreender como o trabalho da coordenação pedagógica se desenvolve em relação à prática dos docentes na perspectiva de inclusão. A pesquisa poderá contribuir com o processo de desenvolvimento profissional da coordenação pedagógica e de docentes que atuam com alunos com deficiência, mostrando possibilidades de atuação nessa realidade.

Tenho conhecimento de que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite participar desta pesquisa, eu responderei a um questionário que consta de questões abertas (semiestruturadas) e fechadas.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial e identificador, será mantido em sigilo. A utilização final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade. Estou ciente também de que não sofrerei nenhuma forma de constrangimento ao participar do estudo, pois está garantido o sigilo da pesquisa, tanto em relação a mim quanto à minha escola.

---

Assinatura do sujeito pesquisado

---

Assinatura da pesquisadora

Estou ciente de que posso me recusar a participar da pesquisa, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano. Receberei uma cópia deste Termo, assinada pela pesquisadora.

A pesquisadora coordenadora do Projeto de Pesquisa é a Mestranda Gabriela Chem de Souza do Rosário, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, com quem poderei manter contato pelos telefones: (42) 98412-4572 e 99821-5844, ou, ainda, pelo e-mail gabrielachem@hotmail.com. Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Além disso, tenho conhecimento de que o projeto de pesquisa foi analisado pela Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Para outros esclarecimentos que se façam necessários poderei manter contato com essa Comissão, cuja Secretaria está localizada na UEPG, Avenida Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 – Uvaranas, Bloco M, sala 12, telefone (42) 3220-3108, em Ponta Grossa/Pr.

Li, portanto, este termo, fui orientado (a) quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente, em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico pela minha participação.

---

Assinatura do sujeito pesquisado

---

Assinatura da pesquisadora

Ponta Grossa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA  
REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO**

## QUESTIONÁRIO PARA A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO

### Formação e atuação profissional

1 - Qual sua formação em nível de

Graduação? \_\_\_\_\_

2 – Você tem formação em nível de Pós-Graduação?

( ) Sim

Qual? \_\_\_\_\_

( ) Não

3 – Há quanto tempo atua como Coordenador Pedagógico?

( ) menos de 5 anos

( ) de 5 a 10 anos

( ) mais de 10 anos

4 - Qual sua percepção sobre a função do coordenador pedagógico nos dias de hoje?

### Inclusão Escolar

1 - Como você conceituaria Inclusão?

2 - Quais processos inclusivos você vê acontecendo em seu ambiente de trabalho?

3 - Na função de coordenador pedagógico, você trabalha com a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial? Como isso acontece?

4 – Você busca informações sobre a inclusão?

Se sim, quais meios utiliza e quais informações são buscadas?

5 – Foi necessário implementar mudanças em seu trabalho para atender os alunos público-alvo da Educação Especial?

Se sim, como implementou essas mudanças?

6 - Em relação à sua atuação com os professores, há conversas sobre a inclusão? Se sim, em quais momentos isso ocorre?

7 – Os professores costumam procurá-lo para discutir questões de inclusão? Comente:

Caso a resposta acima seja afirmativa, sobre o que discutem?

8 – Qual a sua percepção sobre o planejamento dos professores em relação à inclusão? Como chegou a essa conclusão?

9 – Você encontra dificuldades ou limitações na realização do seu trabalho no que diz respeito à inclusão? Em relação a que ou a quem elas ocorrem e como você busca superá-las?

10 – Há espaços de formação docente sobre a inclusão? Se sim, qual a participação da coordenação pedagógica?



**APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA  
ESTADUAL DE ENSINO**

## QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO

### Formação

1 -Qual sua formação em nível de Graduação? \_\_\_\_\_

2 – Qual disciplina ministra? \_\_\_\_\_

3 – Você tem formação em nível de Pós-Graduação?

( ) Sim Qual? \_\_\_\_\_

( ) Não

4 - Quanto tempo atua como Professor?

( ) menos de 5 anos

( ) de 5 a 10 anos

( ) mais de 10 anos

### Atuação Profissional

1 - Como você conceituaria Inclusão?

2 - Quais processos inclusivos você vê acontecendo em seu ambiente de trabalho?

3 – Em seu trabalho, sente a necessidade de aprofundar seus conhecimentos sobre a inclusão?

Se sim, como realiza esse aprofundamento? E o que busca?

4 – Você partilha dúvidas sobre a inclusão? Com quem?

5 – Você teve conhecimento no início que teria alunos incluídos, público-alvo da Educação Especial? Se sim, quem informou? De que maneira?

6 – Foi necessário implementar mudanças em seu trabalho para atender aos alunos incluídos?

Se sim, como decidiu sobre a implementação dessas mudanças?

7 – Como realiza seu processo de planejamento para os alunos do 9º ano?

8 - Você encontra dificuldades em relação à sua prática pedagógica com alunos público-alvo da Educação Especial?

Se sim, como busca superá-las?

9 – Há espaços de formação docente sobre a inclusão? Se sim, qual a participação da coordenação pedagógica?

10 – Como você descreve as contribuições da Coordenação Pedagógica em relação ao seu trabalho com os alunos incluídos, público-alvo da Educação Especial?

Quais contribuições você gostaria de ressaltar?

**APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA  
ESTADUAL DE ENSINO – SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

## QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO – SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

### Formação

1 -Qual sua formação em nível de Graduação? \_\_\_\_\_

2 – Você tem formação em nível de Pós-Graduação?

( ) Sim                      Qual? \_\_\_\_\_

( ) Não

3 - Quanto tempo atua como Professor da Sala de Recursos?

( ) menos de 5 anos

( ) de 5 a 10 anos

( ) mais de 10 anos

### Atuação Profissional

1 - Como você conceituaria Inclusão?

2 - Quais processos inclusivos você vê acontecendo em seu ambiente de trabalho?

3 – Em seu trabalho, sente a necessidade de aprofundar seus conhecimentos sobre a inclusão?

Se sim, como realiza esse aprofundamento? E o que busca?

4 – Você partilha dúvidas sobre a inclusão? Com quem?

5 – Como você tem conhecimento dos alunos que serão atendidos pela Sala de Recursos Multifuncionais?

6 – Foi necessário implementar mudanças junto a outros professores para que eles desenvolvessem a prática pedagógica em relação aos alunos público-alvo da Educação Especial?

Se sim, como foram decididas as mudanças a serem implementadas?

7 – Como você realiza o planejamento para os alunos que atende na Sala de Recursos Multifuncionais do 9º ano?

8 – Você encontra dificuldades em relação à sua prática pedagógica aos alunos da Sala de

Recursos Multifuncionais?

Se sim, como busca superá-las?

9 – Há espaços de formação docente sobre a inclusão? Se sim, qual a participação da coordenação pedagógica?

10 – Como você descreve as contribuições da Coordenação Pedagógica (Equipe Pedagógica) em relação ao seu trabalho com os alunos que frequentam a Sala de Recursos Multifuncionais?

**ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO ARTICULADOR DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Pesquisador:** GABRIELA CHEM DE SOUZA DO ROSARIO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 03814018.3.0000.0105

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Ponta Grossa

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.103.385

**Apresentação do Projeto:**

Projeto de Pesquisa:

O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO ARTICULADOR DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

- Analisar o papel desempenhado pelo coordenador pedagógico em relação à prática docente na perspectiva da inclusão nos anos finais do Ensino Fundamental.

Objetivo Secundário:

- Identificar como se efetiva a atuação da coordenação pedagógica junto a professores que têm alunos público-alvo da Educação Especial em suas
- Examinar as possibilidades do coordenador pedagógico frente ao processo inclusivo de alunos que recebem atendimento educacional especializado.
- Compreender as concepções de coordenadores pedagógicos e professores sobre a inclusão.

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B

**Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900

**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA

**Telefone:** (42)3220-3108

**E-mail:** coep@uepg.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 3.103.385

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Não Há riscos. A pesquisa não tem caráter experimental, não haverá exposição da identidade dos participantes.

Todas as informações serão sigilosas, não haverá exposição de qualquer forma dos participantes.

**Benefícios:**

A pesquisa irá contribuir para a compreensão das ações educacionais inclusivas que são desenvolvidas nas Escolas Estaduais, permitindo a reflexão do coordenador pedagógico frente as ações em relação a prática pedagógica dos professores.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O presente projeto visa analisar o papel desempenhado pelo coordenador pedagógico em relação à prática dos docentes dos anos finais do Ensino

Fundamental em relação a inclusão. A pesquisa será qualitativa e se desenvolverá no eixo epistemológico da teoria como expressão da prática,

pretendo perceber as múltiplas relações entre os sujeitos participantes, considerando seus valores, crenças, atitudes e cenários de atuação. Serão

realizadas observações e questionários com o grupo de coordenadores pedagógicos delimitados e questionários com grupos de professores que

possuam alunos de inclusão em suas turmas de 9º ano, e também professores da Sala de Recurso Multifuncionais, em quatro escolas da rede

estadual do município de Ponta Grossa. Será realizada uma análise documental sobre o trabalho da coordenação pedagógica junto aos documentos

oficiais da Secretária de Educação do Estado do Paraná.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Em anexo e de acordo com as normas 466/2012 e 510/2016

**Recomendações:**

Enviar o relatório final após o término da pesquisa por Notificação Via Plataforma Brasil para evitar pendências

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B

**Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900

**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA

**Telefone:** (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 3.103.385

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1234945.pdf	12/12/2018 09:32:12		Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_Gabriela0001.pdf	12/12/2018 09:31:22	GABRIELA CHEM DE SOUZA DO ROSARIO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_GABRIELA.odt	19/11/2018 16:06:34	GABRIELA CHEM DE SOUZA DO ROSARIO	Aceito
Outros	questionario_cp.pdf	18/11/2018 23:41:40	GABRIELA CHEM DE SOUZA DO ROSARIO	Aceito
Outros	questionario_professor.pdf	18/11/2018 23:41:22	GABRIELA CHEM DE SOUZA DO ROSARIO	Aceito
Outros	questionario_srm.pdf	18/11/2018 23:41:04	GABRIELA CHEM DE SOUZA DO ROSARIO	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	protocolo_obs.doc	18/11/2018 23:39:10	GABRIELA CHEM DE SOUZA DO ROSARIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_professores.odt	18/11/2018 23:32:59	GABRIELA CHEM DE SOUZA DO ROSARIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_professores.odt	18/11/2018 23:32:59	GABRIELA CHEM DE SOUZA DO ROSARIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_coordenadores.odt	18/11/2018 23:32:44	GABRIELA CHEM DE SOUZA DO ROSARIO	Aceito
Brochura Pesquisa	projeto_seed.docx	18/11/2018 23:32:30	GABRIELA CHEM DE SOUZA DO ROSARIO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B  
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900  
 UF: PR Município: PONTA GROSSA  
 Telefone: (42)3220-3108 E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 3.103.385

PONTA GROSSA, 27 de Dezembro de 2018

---

**Assinado por:**  
**ULISSES COELHO**  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 116-B  
Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900  
UF: PR Município: PONTA GROSSA  
Telefone: (42)3220-3108 E-mail: coep@uepg.br