

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**

**Lucia Gusson Aguiar**

**A VISÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO  
SOBRE SUA ATUAÇÃO NO PROCESSO DE  
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

São Paulo  
2006

**Lucia Gusson Aguiar**

**A VISÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO  
SOBRE SUA ATUAÇÃO NO PROCESSO DE  
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

**Orientadora**

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Eloísa Famá D'Antino**

Dissertação apresentada à Universidade  
Presbiteriana Mackenzie como requisito  
parcial para a obtenção do título de Mes-  
tre em Distúrbios do Desenvolvimento.

São Paulo  
2006

**UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE**

**Lucia Gusson Aguiar**

**A VISÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO  
SOBRE SUA ATUAÇÃO NO PROCESSO DE INCLU-  
SÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Eloísa Famá D'Antino**

---

**Prof. Dr. Marcos José da Silveira Mazzotta**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Laurinda Ramalho de Almeida**

São Paulo  
2006

Dedico este trabalho

aos meus pais,  
Maria e Deolival (com imensa saudades),  
por me conduzirem com amor e dedicação;

ao meu esposo, Nello,  
pelo carinho e apoio constante;

à minha filha, Raquel,  
por alegrar minha vida  
com sua presença marcante.

## AGRADECIMENTOS

A Deus. pelo dom da vida, esperança e salvação.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Eloísa Famá D'Antino, que me conduziu na construção desta pesquisa com paciência, competência e bom humor.

Aos professores Dr<sup>a</sup>. Laurinda Ramalho de Almeida e Dr. Marcos José da Silveira Mazzotta, pelas preciosas contribuições no exame de qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento que contribuíram para meu enriquecimento pessoal e acadêmico.

A todos os colegas do curso de Mestrado, pelo rico convívio, em especial a Alcione, Patrícia, Adriana e Érica, que me apoiaram de forma acolhedora e fraterna.

Às mestres e amigas, Irma Flor e Nilza, que me introduziram na arte e no ofício do magistério.

Às queridas professoras Rosi e Lídia, e a toda equipe da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Embu das Artes, pela oportunidade de realizar esta pesquisa e usufruir deste fascinante aprendizado.

Aos estimados Coordenadores Pedagógicos de Embu das Artes que participaram desta pesquisa, e a todos que militam diariamente pela qualidade e pela humanização do espaço escolar.

À amiga Edite, por sua inesquecível e gentil colaboração.

Às amigas do grupo de oração, Lílian, Alessandra, Edite, Maura e Jane.

Aos meus irmãos, Dori e Délcio, cunhados, sobrinhos e amigos que, durante estes dois anos, torceram por mim.

Ao Mackpesquisa, pelo apoio financeiro.

A todos o meu carinho e gratidão



# SUMÁRIO

Resumo .....	01
Abstract .....	02
 INTRODUÇÃO .....	 03
 CAPÍTULO I	
REFERENCIAL TEÓRICO .....	12
1.1 Inclusão de alunos com deficiência no ensino regular .....	12
1.2 O coordenador pedagógico e seu papel na educação .....	21
1.3 O coordenador pedagógico frente à inclusão escolar .....	31
1.4 O coordenador pedagógico e sua interação com o aluno no processo de inclusão .....	38
 CAPÍTULO II	
METODOLOGIA .....	43
2.1 Procedimentos Metodológicos .....	43
2.2 Caracterização do Município de Embu das Artes .....	47
 CAPÍTULO III	
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	60
 CAPÍTULO IV	
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	84
 BIBLIOGRAFIA .....	 87
 ANEXOS .....	 91

## RESUMO

GUSSON-AGUIAR, L. (2006). A visão do coordenador pedagógico sobre sua atuação no processo de inclusão de alunos com deficiência. São Paulo, 2006. [Dissertação - Mestrado - Programa de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento, Universidade Presbiteriana Mackenzie].

Esta pesquisa teve como objetivo conhecer a visão do coordenador pedagógico do município de Embu das Artes, São Paulo, sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular e sobre sua atribuição enquanto orientador do professor nesse processo. Participaram desta pesquisa sete coordenadores pedagógicos, do universo de trinta coordenadores pedagógicos do referido município. A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo, e foi aplicado questionário elaborado pela pesquisadora, com questões abertas e fechadas. O universo de participantes, de sexo feminino, encontra-se na faixa-etária entre 26 e 56 anos. Quando questionadas sobre suas principais atribuições, identificamos dois eixos: o primeiro indicando a importância do aspecto relacional do coordenador com o professor e a comunidade para a consecução de um bom trabalho; o segundo eixo indicando sua contribuição no aspecto didático-pedagógico junto ao professor, aluno e na construção e acompanhamento do projeto político-pedagógico da escola. A segunda questão dirigia-se à compreensão de sua atribuição de orientar o professor no processo de inclusão; seis responderam afirmativamente, embora não se sintam preparados. Um respondeu negativamente, alegando não ser especialista. Nossa consideração é que os seis coordenadores esperam conseguir desempenhar esta atribuição contando com fatores externos aos encontrados no interior da prática escolar, uma vez que se mostram acessíveis para novos conhecimentos. A fala do coordenador que respondeu negativamente demonstra não incorporação de sua atuação no processo de inclusão, talvez por excesso de zelo ou negação do diferente. Evidenciamos, entretanto, ser a escola o local de encontro entre a prática e a teoria para a formação contínua dos professores, coordenadores e demais trabalhadores, na busca da qualidade do atendimento, para efetivação do processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Inclusão. Formação docente.



## ABSTRACT

GUSSON-AGUIAR, L. (2006). Educational supervisor's opinion on her/his own performance in the school inclusion of children with special educational needs. São Paulo, 2006. [Thesis - Master Degree – Posgraduation Program on Development Disorders, Universidade Presbiteriana Mackenzie].

This research aimed at getting to know how the educational supervisors working in Embu das Artes, SP, look at the school inclusion of children with special educational needs, as well as at her/his own performance as supervisor in this process. Seven 26-to-56-year-old female Educational Supervisors took part in this qualitative investigation. A questionnaire with open and close questions developed by the Author was applied to the supervisors. Answers about her main tasks resulted in the identification of two matters: the first indicated the importance of the relational aspect with the teachers as well as with the community for an effective job; the second matter pointed out to her contribution to the didactic and pedagogic aspect together with the teachers and the students, and to developing and following-up the school political-pedagogic project. The second question was about how they understood her task of guiding the teachers in the inclusion process. Six of them referred that this is one of their tasks, although they do not feel prepared for it yet. One denied the task as hers, justifying it by the fact of not being a specialist. We consider that the six supervisors expect for achieving this task counting on external factors different from those available in the school practice, since they show themselves open for new knowledge. The speech of that supervisor who denied the task pointed to a non-incorporation of her performance in the inclusion process, maybe due to an excessive care, or to a clear negation of the different. However, it was evidenced that the school is the place where practice and theory meet each other in the professional continuous formation for teachers, supervisors, and other co-workers, in the search for educational quality for an effective school inclusion of students with special needs.

Keywords: Educational supervisor. Inclusion. Teacher training.

## INTRODUÇÃO

Minha trajetória profissional reúne, nestes 21 anos de magistério, experiência em docência, direção, orientação educacional e coordenação pedagógica, e foi nesta última função que encontrei minha maior fonte de prazer, e também de desafios.

Fosse em escola particular ou pública, buscava centrar minhas ações em três eixos: 1) viabilizar a implantação do projeto político-pedagógico; 2) subsidiar os professores com suporte pedagógico; 3) atender alunos e famílias, visando a integração de ambos no ambiente escolar.

Orientada por essas metas e desejosa de tornar o espaço escolar o mais favorável à aprendizagem, constantemente fui desafiada a repensar minha prática pedagógica e, para isso, busquei nas relações com meu grupo de trabalho, em leituras e cursos, melhores formas de atuação. Assim, minha opção pelo Programa de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento veio atender ao anseio de me qualificar, preparando-me para as atuais exigências na área da Educação.

Sem dúvida, os alunos com deficiência foram meu maior desafio na busca de tentativas mais adequadas para inseri-los na estrutura de que dispúnhamos, pois desconhecíamos as inúmeras formas de intervenção possíveis na própria escola. Os que pudemos atender, em sua maioria deficientes físicos, pesava-nos o desejo de que pudessem usufruir de melhores condições de aprendizagem.

A relevância deste trabalho consiste em dialogar sobre a atuação do coordenador pedagógico neste momento histórico de inclusão, considerando que, até o presente momento, não dispomos de pesquisas que abordem esta relação.

Em todo sistema escolar a exigência do bom desempenho de alunos é uma fonte de constante preocupação, tanto para a equipe técnica quanto para pais, mantenedores ou gestores públicos, que cobram providências imediatas caso ocorram defasagens, especialmente quando se trata de alunos em processo de inclusão escolar. Entretanto, a preocupação de alguns órgãos gestores nem sempre se efetiva em encaminhamentos viáveis para a melhoria da qualidade da educação.

O modelo da exclusão aos indisciplinados e o da evasão aos alunos com difi-

culdades de aprendizagem, outrora aplicado, vem cedendo lugar à aceitação da diversidade humana e à importância de buscar alternativas para o atendimento das variadas necessidades educacionais que se apresentam na escola.

Hashimoto (2003) aponta que a escola foi gradativamente ampliando sua responsabilidade, que a demanda sobre ela cresceu enormemente, e que o professor, nem sempre, esteve preparado para abarcá-la, necessitando da ajuda de outros profissionais para lhe dar suporte nas questões do cotidiano. Dentre esses profissionais a figura do coordenador pedagógico se amplia e se firma no sistema escolar. É o elemento mais próximo a quem o professor pode pedir ajuda ou, minimamente, compartilhar suas dificuldades.

Assim, a atribuição do coordenador pedagógico se amplia por congregar o trabalho com professores, pais e alunos, buscando estabelecer parcerias para o sucesso do trabalho que, todavia, não ocorre isoladamente, mas articulado com o gestor e com o apoio de outros profissionais.

Administrar o cotidiano da escola compreende não somente o cumprimento do planejamento curricular, mas também a articulação das relações interpessoais e seus múltiplos interesses. Citando Marques (1999), Batista (2003) fala desta complexa teia que se estabelece no espaço escolar e atribui ao coordenador pedagógico a função de administrá-la:

No cotidiano escolar, as práticas de coordenação compõem o panorama de aprendizagem e ensino, demandando uma clareza dos determinantes histórico-políticos, mas também uma busca de sentido que articule as dimensões da intersubjetividade, da subjetividade e da dinâmica educacional presente em certa proposta curricular. (MARQUES, 1999 *apud* BATISTA, 2003, p. 111).

Quem esteve dentro da escola nos anos em que se iniciou mais veementemente a discussão sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência percebeu que este tema predominou na pauta de reuniões, palestras e seminários e suscitou dúvidas e clara rejeição por parte de muitos educadores. Essas discussões estavam vinculadas a outros temas como a abertura política e a democratização do ensino, atendendo às demandas de grupos organizados que pleiteavam mais recursos, a fim de que a qualidade na educação — direito básico do indivíduo — viesse a se efetivar.

Diferentes movimentos da sociedade civil impulsionariam a abertura da escola

para a aceitação de um novo modelo de educação e de aluno, e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96), em seu artigo 60, parágrafo único, veio atender a esta expectativa:

O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996).

Notadamente, vê-se a intenção de restringir o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais na modalidade de Educação Especial para que, em contrapartida, o Ensino Regular possa atendê-los. Vejamos, no entanto, que a LDB, em seu artigo 58, §§ 1º e 2º, garante apoio especializado no próprio espaço escolar para atender as mais variadas necessidades dos alunos com deficiência, na forma de classes, escolas ou serviços especializados, prescrição essa pouco evidenciada até hoje em nossas escolas públicas e alvo das mais contundentes críticas de pais e educadores.

A inclusão do aluno com necessidade educacional especial na rede regular de ensino apresenta-se como um ganho inigualável no campo da inclusão social, ampliando as possibilidades de relações sociais para esta parcela do alunado, bem como para os demais alunos, e, para garantir o acesso e a permanência com qualidade do trabalho pedagógico, a referida lei assim estabelece:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:  
I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades. (BRASIL, 1996).

Não obstante a importância e a validade desta garantia legal, a prática tece um panorama nem sempre exequível e harmonioso, visto que é no cotidiano escolar que as práticas se efetivam e os problemas se apresentam e se somam aos múltiplos interesses e dificuldades dos atores educacionais.

Como garantir no mesmo espaço, com 35 a 40 alunos por sala de aula, a prática de currículos e métodos específicos a cada necessidade? Passamos a nos perguntar, então, o que realmente é importante na educação destes alunos e dos demais: seria o currículo? ou as vivências (quaisquer que fossem)? Estaríamos preparando esses alunos para o futuro, ou estaríamos tentando resolver uma questão i-

mediata?

Para Souza (2004, p. 96), a escola é um espaço de constante contradição e complexidade, e: "Pensando na escola como espaço organizado, com grupos distintos, programas e rotinas, não é possível concebê-la sem antagonismos, os quais geram conflitos permanentes". Partindo do princípio de que sempre haverá conflitos, a autora aponta para a importância de o coordenador pedagógico abandonar a busca por um grupo homogêneo, pois isso nunca ocorrerá.

Mesmo considerando como normal a dificuldade de sintonizar com toda a equipe a implantação de projetos em comum, busquei parceiros que me apoiassem em minhas investidas, pois, também como coordenadora, necessitava de estímulo para romper as barreiras. Muitas ações maiores só foram possíveis quando alguns poucos professores aderiam ao projeto, atraindo outros para os mesmos objetivos.

Entretanto, em um aspecto parece haver consenso entre os educadores: que o processo de inclusão do aluno com deficiência na rede regular de ensino não vem se constituindo em tarefa fácil e tranquila.

Lembrando que a escola representa o microcosmo dentro de um macrocosmo que é a sociedade, ela oscila entre a repulsa explícita e a mais altruísta aceitação da pessoa com deficiência.

Mesmo que o coordenador esteja ciente dos mecanismos que a sociedade instala em seus integrantes, o encaminhamento, a acolhida, ou a rejeição ao aluno também passarão pela forma como o coordenador pedagógico apresentará o desafio ao grupo, uma vez que desempenha papel de liderança e de formador de opinião frente ao grupo de professores e demais funcionários.

Como coordenadora pedagógica percebi em meu cotidiano quão vulnerável o coordenador pode estar diante de uma decisão importante, principalmente num sistema de ensino que, infelizmente, sobrecarrega o diretor que, com tantas atribuições administrativas, mal consegue discutir e dividir com o coordenador questões pedagógicas importantes para o bom andamento da escola.

Estes encaminhamentos refletirão o posicionamento pessoal deste coordenador pedagógico quanto à pessoa com deficiência. Por outro lado, isto pode demonstrar o quão despreparado está para auxiliar no processo de inclusão deste aluno no ambiente escolar e, assim, dificultar seu acesso ou permanência.

Considerando as limitações inerentes a cada ser humano, é importante que o coordenador pedagógico esteja inserido em uma equipe para que as decisões que

afetam diretamente a vida dos alunos sejam compartilhadas, evitando a centralização do poder, bem como diluindo a responsabilidade pelas principais decisões, a fim de que todo o coletivo da escola se empenhe em alcançá-la.

Até o momento tecemos algumas reflexões sobre a importância da inclusão do portador de deficiência no sistema regular de ensino; passaremos agora a refletir sobre de que aluno em processo de inclusão estamos falando. No parecer do Conselho Nacional de Educação encontramos a seguinte definição:

Artigo 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional apresentarem:

I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III – altas habilidades/ superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.

Diante da variedade de clientela a ser atendida sabemos, entretanto, que os professores foram preparados para trabalhar com conteúdos, metodologias e avaliações que prevêm o aluno em condições normais, uma vez que sua formação acadêmica, com raras exceções, pouco contribuiu com orientações para o trabalho com alunos com deficiência.

Ainda que haja excelentes intenções de se trabalhar com alunos com deficiência, há que se ter formação, orientação e suporte técnico adequado, fato ainda pouco evidenciado no meio docente e na maioria das escolas públicas.

Estudos como o de Vieira (2004) sinalizam que o papel do professor se ampliou, não bastando ser especialista em sua própria área, mas conhecedor do desenvolvimento humano em por conseguinte, mediador entre o aluno e o meio. Assim, a presença do coordenador pedagógico nos encontros semanais de orientação ou nas reuniões pedagógicas se traduz em mais um suporte na construção deste novo paradigma.

A cada matrícula de um novo aluno com deficiência, faz-se necessário um planejamento visando integrar e adequar cada situação, considerando desde as condições físicas, passando pelos recursos didáticos, até o momento de circulação e

socialização deste aluno com os demais integrantes da escola em sua área de lazer, passando primordialmente por questões relativas a conteúdo, metodologia e avaliação, uma vez que a função primeira da escola é o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos.

O papel do coordenador pedagógico, em conjunto com outros especialistas, auxiliando nas necessidades pontuadas acima, se apresenta como um elo entre o aluno e a comunidade escolar, e como um facilitador entre este aluno e seus pares.

Diante do exposto, acreditamos na importância de constantes pesquisas na busca de novos conhecimentos sobre este momento histórico vivido pela educação brasileira e por seus protagonistas, colaborando na construção de informações que possam auxiliar a prática do coordenador pedagógico no processo de inclusão.

Em consulta realizada na base DEDALUS abrangendo o período de julho de 2005 a julho de 2006, não encontramos nenhuma publicação de dissertação ou tese que abordasse o binômio coordenador pedagógico e inclusão de alunos com deficiência; assim, esta pesquisa pretende contribuir com uma pequena parcela de conhecimento que possa subsidiar as ações do coordenador pedagógico e de outros educadores que entendem que no universo escolar o fazer está intimamente ligado a projetos que envolvem todo o coletivo da escola.

## **JUSTIFICATIVA**

A legislação que rege o sistema educacional brasileiro prevê que todos os alunos devam ser atendidos predominantemente no sistema regular de ensino, e sobre esta determinação encontramos o parecer de Mello (1997) abordando a função integradora que a escola desempenha na vida de crianças e adolescentes:

O primeiro passo para a integração social passa pela escola, já que o papel dela não é apenas o de ensinar cadeiras acadêmicas como português e matemática, mas também o de participar decisivamente no estabelecimento dos padrões de convivência social. (MELLO, 1997, p. 14).

A inclusão de um aluno com deficiência 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. A escola exercerá influência acentuada por um longo período na vida da criança, pois nela, que é um dos principais meios de socialização, estará seu grupo de amigos.

Considerando a importância da escola na formação dos alunos, todos os esforços devem convergir para que a escola possibilite não apenas o acesso, mas a permanência de seus alunos no sistema de ensino.

Dada a complexidade de funções que a escola exerce atualmente, e em sendo uma instituição com grande dinamismo, são imprescindíveis diferentes profissionais que atendam às múltiplas tarefas.

Assim, a figura do coordenador pedagógico estará sendo estudada neste trabalho por entendermos que ele, em decorrência da natureza de suas atribuições, está envolvido nas principais ações educacionais, inclusive no processo de inclusão de alunos com deficiência de forma intencional e articulada com todos os segmentos da comunidade escolar, compartilhando reflexões, ações e decisões coletivas.

Embora consideremos que a atuação do coordenador se estabeleça no conjunto com toda a equipe escolar, detalharemos mais adiante suas funções, mas podemos adiantar que uma delas é atender a clientela composta por alunos, pais e funcionários da escola, o que já se apresenta como um contingente complexo, dada a multiplicidade das relações interpessoais que transitam pelo espaço escolar.

Acerca das funções do coordenador pedagógico recorreremos a Viera (2004) nesta citação:

Para o coordenador pedagógico, o principal objetivo de sua função é garantir um processo de ensino-aprendizagem saudável e bem-sucedido para os alunos do curso em que atua. Para tanto, ele desempenha várias tarefas no seu cotidiano: tarefas burocráticas, atendimento a alunos e pais, cuidado e planejamento de todo o processo educativo do curso. (VIEIRA, 2004, p. 83).

Embora o coordenador pedagógico tenha como eixo principal de seu trabalho acompanhar o processo ensino-aprendizagem, tem exercido tarefas burocráticas e prestado "socorro" a várias situações da escola, sobrecarregando-se, ainda mais, em meio à sua agenda.

Esta sobrecarga de tarefas exige do coordenador a consciência diária sobre suas limitações e possibilidades de atuação, evitando assim que se sinta pressionado a dar solução a todos os problemas gerados na escola.



Temos que considerar que ao cenário apresentado acima se soma o fato de que, a partir de 1998, ocorreu o processo de municipalização do ensino, quando gradativamente escolas estaduais de Ensino Fundamental de primeira à quarta série passaram a ser administradas pelo sistema municipal, com verba do FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental.

A inserção de novas escolas sob a competência do município ocasionou uma reestruturação administrativa que incluiu a contratação de novos professores, bem como a adequação de um plano pedagógico para esta etapa da educação básica.

No Município de Embu das Artes, cenário desta pesquisa, a incorporação ocorreu a partir de 1998 até o ano de 2000, e hoje totaliza 53 escolas de Educação Infantil e/ou Ensino Fundamental.

Para atender a esta nova realidade, professores da própria rede de ensino com formação em nível superior podem candidatar-se, mediante apresentação de projeto de trabalho, para o processo de escolha de coordenador pedagógico para suas unidades de trabalho.

A escolha é feita entre o corpo docente da escola, e a decisão é homologada pela Secretária de Educação.

Considerando a necessidade constante de formação continuada, a Secretaria de Educação de Embu, a partir de 2004, desenvolve sistematicamente encontros mensais com estes profissionais.

Diante do panorama apresentado, instiga-me compreender se o coordenador pedagógico percebe ser sua atribuição orientar o professor no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Ainda, se está contemplada, em suas atribuições no cotidiano, a articulação do processo de inclusão de alunos no ensino regular.

Entendemos que a relevância desta pesquisa reside na contribuição para a comunidade escolar do município de Embu das Artes conhecer as questões que cercam o trabalho do coordenador pedagógico, no âmbito da inclusão escolar, no que diz respeito às orientações aos professores e às impressões que o coordenador pedagógico tem de suas atribuições, "diagnosticando" , assim, suas possíveis necessidades.

Pretende-se, com este trabalho, levantar indicadores que possam subsidiar políticas públicas, mormente referentes à propostas de formação continuada de educadores (equipe escolar), por parte da Secretaria Municipal de Educação, a fim de

melhorar a qualidade do atendimento ao aluno em processo de inclusão e a satisfação profissional e pessoal do coordenador pedagógico.

### **OBJETIVO GERAL**

Identificar se o coordenador pedagógico percebe ser sua atribuição orientar o professor no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Caracterizar a clientela pesquisada.
- Investigar quais são as atribuições que o coordenador pedagógico considera relevantes em sua atuação.

# CAPÍTULO I

## REFERENCIAL TEÓRICO

### 1.1 A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR

Num breve retorno ao tempo pudemos identificar que nosso país foi gradativamente tecendo ações de amparo e acessibilidade cada vez maiores à população no que tange à educação básica.

Embora o panorama geral da Educação brasileira não esteja em patamares desejáveis de qualidade e abrangência, a sociedade civil busca equalizar e exigir medidas duradouras para uma educação de qualidade com vistas à sua continuidade, atendendo assim a uma das necessidades básicas do ser humano que é o direito à educação formal.

O tema *inclusão de alunos com deficiência no ensino regular*, em especial, tem sido objeto de grandes divergências entre educadores dos diferentes segmentos, de especialistas da educação e mesmo de pesquisadores preocupados em contribuir com o assunto, e, sem dúvida, também tem estado na pauta de militância de grupos de pais e simpatizantes desta causa.

Inúmeros trabalhos e pesquisas apontam para medidas as mais integradoras possíveis; por outro lado, vemos medidas mais comedidas, considerando em sua análise a natureza da deficiência e a avaliação dos recursos disponíveis no meio escolar para sua efetivação total ou parcial.

O atual estágio de discussão sobre o processo de inclusão e sobre a importância do trabalho interdisciplinar junto à pessoa com deficiência foi precedido por tentativas de integração de várias áreas do conhecimento assim descrito por Godoy (2002, p. 41):

Historicamente, a primeira integração das áreas de estudo que lidam com a pessoa com deficiência ocorreu apenas depois da Segunda Guerra Mundial. Com o advento da filosofia humanista, os profissionais puderam ser conscientizados da necessidade do trabalho interdisciplinar. A pessoa portadora de deficiência passou a ser assunto das áreas médica, psicológica, pedagógica, social, política, econômica e de outras tantas cabíveis,

de acordo com as deficiências que fizessem presentes.

Pela citação acima vemos registrada a aurora de um processo altamente humanista, com ênfase nos sentimentos de pertença, abrindo passagem para que a condição humana, qualquer que fosse, estivesse sendo vista não mais com piedade, mas porque o ser humano se percebe único e, portanto, digno de iguais oportunidades com seus pares.

Para as sociedades que acolhem em seu sistema quaisquer que sejam as diferenças que seus integrantes possam apresentar, ser-lhes-á dada a denominação de inclusivas, tendo em vista a forma como vêem este integrante como mais um, e não simplesmente como **o outro**, numa alusão a alguém cuja natureza não nos é próxima e muito menos conhecida.

Neste momento faz-se necessário pontuar que, assim como existem diferentes modos de pensar sobre a deficiência, também encontramos alguns termos que, embora diferentes, podem expressar mensagens semelhantes ou antagônicas do que se entende por inclusão do aluno com deficiência no ensino regular.

Acerca do termo inclusão, Mader (1997, p. 47) assim se expressa:

Inclusão é o 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 cada membro tem seus direitos garantidos e em que sejam aceitas as diferenças entre as pessoas como algo normal.

Como podemos notar pela citação acima, o diferente deixa de ser visto por sua condição de impossibilidade ou inadequação, mas passa a ser considerado por sua condição básica, como qualquer ser humano, pelo simples fato de ser gente.

Embora esta constatação possa num primeiro momento ser redundante, vale lembrar que em períodos distintos da história a condição de qualquer pessoa diferente (pela deficiência, pela etnia, pela opção sexual etc.) era suficiente para que a sociedade não apenas o excluísse do convívio, como também o destituísse de seu direito ao acesso a bens e serviços.

Numa demonstração clara da importância do acolhimento da pessoa com deficiência na sociedade brasileira, encontramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (2001) a seguinte definição sobre inclusão:

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

Pensar em inclusão, considerando as colocações acima, é ampliar a visão de direito e igualdade da pessoa com deficiência, impulsionando todos os setores da vida pública e privada a um contato mais estreito e igualitário.

Ainda sobre inclusão Ribeiro (2003, p. 49) se coloca:

O pressuposto da inclusão é que a escola ofereça oportunidades de aprendizagem a todos indistintamente, respeitando a diversidade de sua clientela. Essa intenção deve se explicitar no Projeto Pedagógico da escola, de modo que o currículo proposto seja dinâmico e flexível, permitindo o ajuste do fazer pedagógico às peculiaridades de cada aluno.

Portanto, integrar-se é conceber a dimensão de que o ser humano, independentemente de sua condição associada à deficiência, é um ser capaz de opinar sobre seus gostos, preferências e crenças, não precisando necessariamente de intermediários para isso.

Cotidianamente verificamos a indubitável condição de todo ser humano de influenciar e de ser influenciado. Não nos faltariam exemplos para descrever situações de pessoas com deficiência, sejam elas crianças, jovens ou adultos, que alteraram decisões ou proporcionaram uma reflexão mais aprofundada sobre um determinado assunto, enriquecendo com fortes significados as relações com os membros à sua volta, testificando as infinitas possibilidades de sua atuação.

Em famílias, hospitais, igrejas e escolas são comumente descritas situações sobre a forma otimista e até surpreendentemente rebelde e contestadora com que pessoas com deficiência propõem soluções ou suas impressões sobre os fatos. Assim, mais e mais a participação ativa destas pessoas deve ser entendida e apoiada como uma ação positiva que denota respeito ao ser humano enquanto tal, independentemente de dificuldades e/ou limitações impostas pela deficiência.

Voltando-nos para o interior do espaço escolar, a presença de alunos com deficiências vem ganhando força nas últimas quatro décadas e, gradativamente, estas pessoas vão se integrando, também, nos diferentes grupos sociais como trabalho, agremiações, igrejas etc., e vão se fazendo notar, tanto por suas palavras como por

suas ações.

Segundo Mazzotta (1982), por volta da década de 1960, ocorreu no Brasil um esforço para que alunos com deficiência fossem incluídos no ensino regular paulista. Nestes últimos quarenta anos temos observado que nosso país foi marcado por movimentos sociais envolvidos em ações dirigidas à ampliação da participação da camada mais pobre da população na distribuição de renda, no acesso a bens e serviços, dentre outras, tentando lutar pela equidade dos cidadãos, até então reservada apenas a uma camada restrita da população.

No rol destas lutas surgem as associações de pais de deficientes que passam a pleitear do poder público recursos e ações voltadas ao atendimento digno para seus filhos. Estas crianças e jovens vão saindo gradativamente do confinamento de seus lares e passam a freqüentar parques, cinemas, *shopping centers*, clubes, festas e escolas.

Pessoas com deficiência começam a circular com mais freqüência em ambientes públicos, e o isolamento vem paulatinamente deixando de ser entendido como condição inerente ao quadro da deficiência, normalmente imposto pelo preconceito a que estas pessoas estão sujeitas.

Este processo de integração, embora lento, é marcado pela representação individual ou coletiva que a sociedade têm da figura do deficiente e pelo quanto das impressões, conscientes ou inconscientes, evocam nossos mais íntimos sentimentos de aproximação ou rejeição do outro diferente. "[...] Ao se discutir a questão da integração dos portadores de deficiências, é preciso ter em mente que eles se constituem como uma categoria socialmente construída de desvio" (OMOTE, 1994 *apud* GLAT, 1995, p. 20).

Segundo o autor, o deficiente é percebido numa categoria denominada de desviante, ou seja, foge aos padrões do comum ou do normal, o que é ocasionado por um fenômeno que Berger e Luckmann denominam como tipificação. Vejamos então como eles explicam tal fenômeno:

As normas e valores sociais, dos quais muitas vezes não estamos conscientes, criam representações ou significados que guiam não só a nossa maneira de ser e agir no mundo, mas também a maneira como percebemos e agimos em relação aos outros homens. Berger e Luckmann (1985) denominam esse processo de tipificação. (GLAT, 1995, p. 20-21).

Assim, seria enganoso conceber que estamos neutros às opiniões que nosso

grupo social expressa sobre o que é uma deficiência e como a pessoa com deficiência pode se relacionar com o mundo à sua volta, uma vez que somos fruto de um mesmo contexto social, recheado de normas e de valores amplamente difundidos. Podemos perceber na afirmação de Ainlay e Crosby (1986) a presença do processo de tipificação, assim definido:

Normas e valores sociais são, portanto, interiorizados por um processo de tipificações cognitivo-afetivas que, por sua vez, estabelecem "rotinas" ou padrões de comportamento. Esses, por serem socialmente generalizados, garantem que o nosso mundo continue típico, isto é, conhecido e previsível. (AINLAY; CROSBY, 1986 *apud* GLAT, 1995, p. 21).

A previsibilidade, originária dos valores e normas socialmente impostos, atestada na citação acima, leva-nos a pensar sobre as dificuldades para que as mudanças ocorram, pois as "rotinas" se processam diariamente e vão sendo internalizadas desde a mais tenra idade, de geração em geração. Podemos imaginar o esforço de várias pessoas ao longo dos anos na tentativa de reverterem quadros de discriminação contra pessoas consideradas desviantes, travando uma luta lenta e titânica frente ao tom cristalizado da sociedade sobre as impossibilidades de inserção destes desviantes em nosso meio, em muitos casos sem grandes avanços.

Os argumentos de nossa sociedade contra a participação ativa de seus membros desviantes são denominados de estereótipo. Para estereótipo encontramos a seguinte definição:

Quando essas tipificações generalizadas são consideradas como se fossem verdades universais, se constituem nos chamados estereótipos. Estereótipos representam uma forma poderosa de controle social, constituindo os mecanismos cognitivos de manutenção dos estigmas. (OMOTE, 1987 *apud* GLAT, 1995, p. 21).

Embora desejemos combater os estereótipos, sabemos a força que representam em nossas concepções e em nossas ações diárias, dificultando o acesso e a permanência de pessoas desviantes em nosso meio.

Olhando para dentro das escolas podemos notar as dificuldades de alunos com deficiência e de seus familiares na tentativa de se fazerem inseridos no sistema público de ensino. Mas, também na escola pública, que tem por princípio a gratuidade, percebemos entraves para que este cidadão seja efetivamente incluído, dada as

inadequações da estrutura de ensino bem como a resistência dos que nela trabalham.

Neste sentido as pessoas com deficiência assumem gradativamente rótulos que lhes são impostos, sendo lembradas não por suas capacidades, mas por suas dificuldades ou limitações decorrentes de sua deficiência, o que se traduz em desvantagem do ponto de vista social.

Dentro desta perspectiva Berger e Luckmann (1985) explicam o processo de rotulação da seguinte maneira:

Pessoas portadoras de deficiências, assim como de outros tipos de estigmas, são, como foi visto, socializadas de maneira estereotipada de acordo com rótulo que lhes é outorgado. A força desse processo é tão grande que, geralmente, o indivíduo acaba se identificando totalmente com o papel e as tipificações que lhe são atribuídas. Ou seja, a sua identidade se torna incorporada ao papel. Ele passa a ver a si próprio como se não fosse nada além de um deficiente. (BERGER; LUCKMANN, 1985 *apud* GLAT, 1995, p. 26).

Esta citação leva-nos a refletir sobre como uma pessoa com deficiência, por força de seu meio, apresenta-se como impossibilitada ou dependente de outrem, inclusive em tarefas que ela própria pode executar.

Quando iniciamos este capítulo fomos descrevendo as contradições que nossa sociedade apresenta na trajetória de incluir seus membros tidos como diferentes em seu meio. Após a explanação de alguns princípios, que pretendem situar como a sociedade se organiza nesta tarefa gigantesca de afastamento, passaremos a refletir sobre a dialética que os diferentes grupos travam para impor seus pontos de vista.

Inegavelmente a contribuição da Declaração de Salamanca, promulgada em 1994, na cidade de mesmo nome na Espanha, trouxe para os países signatários um forte impulso na direção de difundir entre as nações o conceito de inclusão.

Vejamos a citação literal de uma parte desta Declaração:

As necessidades educativas especiais incorporam os princípios já provados de uma pedagogia equilibrada que beneficia todas as crianças. Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ritmo e à natureza do processo educativo. Uma pedagogia centralizada na

criança é positiva para todos os alunos e, conseqüentemente, para toda a sociedade.



Esta citação não deixa dúvidas quanto à educação como direito de toda criança e quanto ao papel fundamental que a escola exerce para criar uma pedagogia com vistas à heterogeneidade, abarcando ritmo e formas diferentes de aprender.

Considerando as idéias de Ribeiro (2003) em seu estudo sobre a escola inclusiva, esta autora amplia sua análise a partir da contribuição de Mikkelsen (1978) ao abordar o princípio de normalização:

Normalizar não significa tornar o excepcional normal, mas que a ele sejam oferecidas condições de vida idênticas às que as outras pessoas recebem. Devem ser aceitos com suas deficiências, pois é normal que toda e qualquer sociedade tenha pessoas com deficiências diversas. Ao mesmo tempo é preciso ensinar o deficiente a conviver com sua deficiência. Ensiná-lo a levar uma vida tão normal quanto possível, beneficiando-se das ofertas de serviços e das oportunidades existentes na sociedade em que vive. (MIKKELSEN, 1978 *apud* RIBEIRO, 2003, p. 43).

Com base nas duas citações acima destacadas podemos concluir que a escola deixa de ser um espaço reservado à homogeneização, dando lugar, segundo Ribeiro (2003), à individualização. No entanto, o respeito às diferenças não é prerrogativa dirigida apenas aos alunos com deficiência, mas a todo aluno enquanto tal, posto que cada um é um ser único. Ademais, qualquer aluno poderá, de uma forma ou de outra, em momentos distintos, necessitar de recursos e ações especiais em favor de sua aprendizagem.

Embora estes trabalhos tenham se voltado para o estudo do aluno com deficiência, quando um aluno normal não aprende de acordo com os objetivos estabelecidos pela escola, teremos, possivelmente, um aluno em situação estigmatizada, ou seja, à margem do padrão considerado normal, necessitando de atendimento especial.

Contrapondo-se à visão da inclusão total, parece-nos próprio trazer, neste momento, o pensamento de Mazzotta (1993, p. 26-27) ao abordar o papel da escola de educação especial:

Todavia, é importante não esquecer que sempre haverá crianças e jovens que necessitarão de atendimento em escolas especiais. Em tais escolas, geralmente, há uma gama de serviços médicos e paramédicos, além dos educacionais propriamente ditos, que não são encontrados nos recursos escolares comuns e que, para muitos alunos, são imprescindíveis.

Para este autor só deveremos recorrer à educação especial se as necessidades específicas do aluno assim o exigirem; do contrário, é aconselhável avaliarmos sua condição de aprendizagem, e este aluno poderá utilizar os mesmos serviços que os alunos normais, não requerendo locais ou recursos exclusivos e/ou especiais. Este mesmo princípio pode ser aplicado ao aluno normal, mas que necessite de atenção especial, dada dificuldade apresentada em algum momento de sua vida escolar. Assim, este aluno deverá receber um suporte especial até que sua dificuldade seja sanada e, em seguida, voltar a utilizar os mesmos recursos que seus colegas de turma.

Muito embora a discussão sobre a inclusão se faça mais presente nos últimos anos, Mazzotta (1982), no início da década de 1980, já apontava a inclusão como uma perspectiva mais presente no quadro da educação regular.

Podemos concluir que especial não é necessariamente um aluno com ou sem deficiência, mas especiais serão os recursos que a escola disponibilizará para assegurar uma aprendizagem significativa e eficaz no ambiente escolar.

Por outro lado, não podemos negar a importância de dispormos de diferentes profissionais, materiais e técnicas que atendam aos alunos com as mais variadas deficiências como o sistema Braille para o aluno com deficiência visual, a LIBRAS para o aluno com deficiência auditiva, o uso de computador para o aluno com paralisia cerebral impedido de utilizar os movimentos dos dedos para escrever com lápis ou caneta. Enfim, sempre será bem vindo o auxílio de uma equipe multidisciplinar (fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos, psiquiatras etc.) que possa auxiliar o professor e o coordenador pedagógico em suas dúvidas, fornecendo subsídios para atuarem mais proficuamente com alunos com deficiência em situação de aprendizagem.

Reportando-se a seu trabalho de 1995, Glat enfatiza que a inserção social através da educação ou da colocação profissional de qualquer pessoa com deficiência passará pelo desejo compartilhado da pessoa com deficiência em ser inserida, como também das relações humanas que vão gradativamente se alterando no correr da história; afinal, esta mesma história de segregação que levou tantos anos para se solidificar precisará de outros tantos para que possa se desmontar.

[...] integração não pode ser vista simplesmente como um problema de políticas educacionais ou de modificações pedagógico-curriculares na Edu-

cação Especial. Integração é um processo subjetivo e inter-relacional. A questão é complicada, porque embora seja possível fazer cumprir uma lei que obrigue escolas a receberem crianças portadoras de deficiências em seus classes, e empregadores a contratar uma porcentagem de deficientes em suas empresas, não se pode fazer uma lei obrigando que as pessoas aceitem e sejam amigas dos deficientes. (GLAT, 1997, p. 199).

Segundo Glat, o papel da escola e, em especial, dos educadores, está em colaborar para levar à "clientela a conscientização de sua condição psicossocial e a instrumentalização para lutar por condições de vida as mais amplas possíveis" (GLAT 1995; 1997, p. 200).

Considerando o ideário de escola inclusiva para todos os alunos com deficiência, acrescentamos o posicionamento de Schwartzman (1997, p. 200):

Determinar, por força da lei, que crianças com necessidades especiais sejam absorvidas pelo nosso sistema regular de ensino que não consegue dar conta, atualmente, sequer das crianças ditas normais, é pretender uma solução fácil e ilusória para o problema da educação especial.

Concluindo esta parte do trabalho, transcrevemos o posicionamento de Schwartzman (1997, p. 66) quanto à questão se todas as crianças com deficiência devem ser incluídas no ensino regular:

Acredito, portanto, que todo o empenho deverá ser dirigido no sentido de integrar ao sistema escolar regular normal a maior parte das crianças; mas me parece que uma parcela significativa de indivíduos portadores de deficiências terá melhores oportunidades de aprendizado e de desenvolver de forma otimizada seu potencial em uma situação de aprendizado diversa daquela que nosso sistema educacional regular pode oferecer-lhes nos dias de hoje.

Considerando minha vivência como profissional da educação, reconheço o grande dinamismo que envolve o funcionamento da escola, mas também suas limitações estruturais; portanto, o parecer acima retrata minha opinião, neste momento, muito embora não sendo estática ou imutável, pois acredito que importantes pesquisas e reflexões continuarão contribuindo com a alteração das relações sociais e conseqüentes ações frente ao processo de inclusão.

## **1.2 O coordenador pedagógico e seu papel na educação**

Desejamos iniciar este tópico traçando o perfil da função do Professor Coordenador Pedagógico e fazendo um breve relato de sua trajetória no espaço escolar, ao longo de alguns anos.

Para os fins deste trabalho, esclarecemos que estaremos utilizando o termo Coordenador Pedagógico pelo fato de ser o mais difundido no meio escolar, muito embora na rede municipal de ensino da cidade de Embu das Artes a designação que se dá a esse profissional é a de Professor Coordenador Pedagógico.

A trajetória profissional do Coordenador Pedagógico em São Paulo tem seu início na década de 1950, com o cargo de Supervisor de Ensino, que tinha por função supervisionar as ações do diretor e dos professores na unidade escolar.

Carvalho (1989) situa a criação do cargo de supervisor escolar no Brasil no bojo de uma "efervescência da política desenvolvimentista, tendo a industrialização como móvel para o desenvolvimento do país", que levou o então Presidente Juscelino Kubitschek a unir-se com os Estados Unidos e submeter a nação a toda sorte de influências, inclusive no campo educacional.

Neste clima são formados os primeiros supervisores escolares que atuavam no então ensino primário através do Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar. Vê-se transplantado um modelo americano, idealizado para as classes norte-americanas menos favorecidas, com ênfase em métodos e técnicas de ensino, ou seja, visando fiscalizar a produtividade da escola.

Nada se daria ao acaso, tendo em vista as parcerias de grandes empresas estrangeiras sendo instaladas em solo brasileiro e necessitando rapidamente de mão-de-obra especializada e barata. A educação viria a colaborar com a política de massificação, e o supervisor de ensino não era uma figura neutra neste intento, uma vez que tentaria reproduzir no espaço escolar o modelo tecnicista e compartimentado das grandes empresas.

Carvalho (1989, p.35) aponta, então, algumas medidas legisladas neste período:

Essa influência norte-americana que vinha tomando conta tanto dos "políticos" quanto dos grupos empresariais brasileiros, eclode, legalmente, em 1968 com a Reforma do Ensino Universitário (Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968). Esta mesma lei implanta as especializações, inclusive a supervisão escolar no curso de Pedagogia como habilitação.

Neste momento o cenário político e econômico necessita reorganizar o ensino

universitário e o de primeiro e segundo graus, dando origem às leis 5.540/68 e 5.692/71 que cuidariam de reformular, respectivamente, ambos os níveis de ensino.

Neste ínterim, "... já estavam a caminho as primeiras turmas de especialistas graduados para assumirem seus postos quando da implantação da Lei 5.692/71, que fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus do Brasil" (CARVALHO, 1989, p. 37).

E mais:

[...] como outras especializações, a supervisão escolar foi retirada da cartola mágica do modo de produção capitalista, objetivando a racionalização do trabalho técnico-pedagógico a fim de garantir um índice ótimo de produtividade no ensino. (CARVALHO, 1989, p. 44).

Para Lomonico (2003), a chegada do coordenador pedagógico no sistema de ensino do Estado de São Paulo em 1977 ocorreu visando melhorar a qualidade do ensino e diminuir os índices de evasão escolar; contudo a autora não analisa o caráter político desta função no cenário educacional da época, sinalizando a idéia de que este profissional estaria atuando basicamente na esfera pedagógica, ignorando sua dimensão política.

Contribuindo com a construção histórica da figura do coordenador pedagógico, Elias (1983, p.8) menciona que:

O Estado de São Paulo foi um dos últimos a colocar o supervisor a nível de Unidade Escolar. Os demais estados brasileiros já há muito haviam introduzido esse profissional nas escolas, cuja função principal era a de orientar o professor que muitas vezes era leigo.

Analisando os prováveis motivos deste atraso, Elias complementa:

Entre os motivos que contribuíram para a entrada tardia desse profissional nas escolas oficiais da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo, em relação aos outros estados brasileiros, talvez esteja a melhor qualificação do professor para o ensino e a própria estrutura da escola. Inicialmente, o Assistente Pedagógico surgiu nas escolas experimentais e naquelas que adotavam planos de ação didático-administrativos na linha de educação renovada e que constituíam minoria em relação à totalidade da rede escolar estadual. (ELIAS, 1983, p. 10).

Muitos foram os entraves até que a profissão do coordenador pedagógico fosse efetivamente incorporada ao quadro do magistério; entretanto, o modo como

suas funções eram percebidas pelos professores variavam.

Comparando as opiniões de Elias (1983) e Carvalho (1989), percebemos que, para a primeira pesquisadora, a presença do coordenador pedagógico é "indispensável na escola para garantir a economia de esforços e tempo, ao mesmo tempo em que colabora para que se processem no professor modificações comportamentais e atitudinais, oriundas de uma mudança gradativa e sistemática, de um planejamento consistente, com a finalidade de ajudar cada professor a ser melhor, individualmente e profissionalmente" (ELIAS, 1983, p. 39).

Já para Carvalho (1989), "alguns profissionais da educação têm encarado a supervisão e os supervisores como desnecessários na escola dado o papel que lhes é atribuído por conta de uma situação social e jurídica do país que perdurou por mais de vinte anos" (p. 38).

Carvalho (1989) se apresenta de forma mais crítica frente à tarefa assumida pelo supervisor na escola, atrelando-a ao período ditatorial da época, enquanto que para Elias (1983) a figura do supervisor se aproxima da que, em grande parte, vemos retratada em nossas escolas ainda hoje, ou seja, o profissional que oferece suporte técnico-pedagógico tanto para professores quanto para a direção, alunos e pais, articulando o projeto político-pedagógico.

Minha experiência como coordenadora pedagógica foi gradativamente ampliando minha visão de atuação e mediação. Não bastava sugerir técnicas metodológicas para tentar auxiliar o professor, como fazia no início da carreira; inúmeras conversas foram necessárias para buscarmos coletivamente novos caminhos, tentando compreender o conjunto de fatores que estavam permeando determinado problema. Ou seja, a melhor solução, na maioria das vezes, foi a que pudemos encontrar no conjunto de nossas ações e reflexões.

A construção da identidade do coordenador pedagógico se pauta também nas experiências particulares de cada educador, mas historicamente a carreira do coordenador transitou por muitas nomenclaturas e atribuições, e foi alvo de definições legais, até que, pelo Decreto 40.510, de 4 de dezembro de 1995, em seu artigo 4º, o Governador do Estado de São Paulo dispõe sobre o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual na seguinte redação: " As unidades escolares contarão com docentes designados para os postos de trabalho destinados às funções de coordenação na área pedagógica, nos períodos diurno e noturno" .

Em 1997, a Lei complementar 836, de 30 de dezembro, institui o Plano de

Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e regulamenta, em seu artigo 5º, a função do Professor Coordenador:

Além das classes previstas no artigo anterior, haverá na unidade escolar postos de trabalho destinados às funções de Professor Coordenador e às funções de Vice-Diretor de Escola, na forma a ser estabelecida em regulamento.

2º Pelo exercício da função de Professor Coordenador, o docente receberá, além do vencimento ou salário do seu cargo ou da sua função-atividade, a retribuição correspondente à diferença entre a carga horária semanal desse mesmo cargo ou função-atividade e até 40 (quarenta) horas, na forma a ser estabelecida em regulamento.

A atividade do coordenador pedagógico deixa de ser cargo passando a função em decorrência da designação, deixando de realizar concurso público para preenchimento de vaga, sendo seu processo de seleção incumbência de cada Diretoria de Ensino.

Com a finalidade de regulamentar o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer a função de Professor Coordenador, a Resolução SE-35, de 7 de abril de 2000 dá as seguintes providências:

Artigo 1º As unidades escolas da rede estadual de ensino contarão com posto(s) de trabalho destinado(s) às funções de Professor Coordenador, na seguinte conformidade:

I – um para as escolas que mantenham, no mínimo, 12 classes em dois ou mais turnos;

II – dois para as escolas que mantenham, no mínimo, 12 classes em dois ou mais turnos diurnos e 10 classes no noturno.

Parágrafo único – No cômputo das classes a que se referem os incisos deste artigo incluem-se as classes de Educação Especial, de Ensino Supletivo, as vinculadas e as das telessalas que funcionarem no prédio da escola.

Mais adiante, a referida resolução define os requisitos para a função:

Artigo 3º São requisitos para o exercício das funções de Professor Coordenador:

I – ser portador de licenciatura plena;

II – contar com, no mínimo, 3 anos de experiência como docente;

III – estar vinculado à rede estadual como docente.

A tarefa de coordenação pedagógica deixa de ser atribuição exclusiva do pro-

fissional licenciado em Pedagogia, com habilitação em supervisão escolar, abrindo espaço para todos os docentes da rede de ensino, quaisquer que fosse sua licenciatura.

Esta medida leva-me a questionar de que maneira a formação acadêmica dos docentes habilitados nas diferentes áreas do conhecimento forneceu instrumentos teóricos e práticos suficientes para uma articulação satisfatória no âmbito escolar, com vistas a garantir o processo ensino-aprendizagem. Alguns cursos de licenciatura trazem em seu programa curricular disciplinas pedagógicas apenas no último ano do curso. Seria isto suficiente para subsidiar a reflexão sobre temas como avaliação do processo de ensino-aprendizagem, dificuldades de aprendizagem e tantos outros?

Muito embora tenhamos tido a grata satisfação de encontrar professores coordenadores altamente empenhados e parceiros de seus professores na tarefa articuladora do projeto pedagógico, temos percebido em nossa prática que alguns ainda se sentem desprovidos de instrumentos teóricos e práticos para fazer a intervenção do trabalho docente, principalmente quando o assunto é metodologia, instrumentos de avaliação e intervenção pedagógica junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Felizmente temos constatado na rede municipal de Embu das Artes que a busca pela melhoria da qualificação profissional tem levado muitos professores coordenadores a buscar cursos de pedagogia, psicopedagogia e outros, para subsidiar suas ações, favorecendo a melhoria de sua intervenção profissional.

Contudo, a formação do professor coordenador pedagógico ainda requer um olhar atencioso de cada sistema educacional para que sua articulação teórico-prática favoreça o desempenho de suas atribuições.

Dada a importância de discutirmos o papel do PCP no seio da escola, traçaremos um breve relato da trajetória do coordenador pedagógico no Estado de São Paulo, buscando compreender em que consiste sua função.

Para Souza (2004, p.95), este termo abarca, de primeira mão, uma visão altamente tecnicista. Vejamos sua explicação:

Podemos, a partir de definições dos dicionários, postular uma primeira descrição da função de coordenador, pedagógico ou com outras adjetivações: é aquele que organiza, orienta e harmoniza o trabalho de um grupo, por intermédio de determinados métodos, de acordo com o sistema ou



contexto em que se insere.

Observa-se que esta definição embute na tarefa do coordenador pedagógico tanto ações de como orientar professores quanto as ações mais amplas da escola, bem como respectivos planejamentos, por meio dos quais objetivos comuns seriam alcançados. Nesta perspectiva, a ação do coordenador pedagógico baseia-se em uma estrutura historicamente construída com seu grupo de trabalho.

Para esta mesma autora, o coordenador pedagógico tem sob sua responsabilidade uma gama de tarefas que, se bem executadas, já seriam suficientes para ocupar todo o seu tempo dentro da escola; no entanto, considerando as atribuições citadas, muitas outras se juntam para ampliar a demanda da rotina escolar.

Para o coordenador pedagógico, o principal objetivo de sua função é garantir um processo de ensino-aprendizagem saudável e bem sucedido para os alunos do curso em que atua. Para tanto, ele desempenha várias tarefas no seu cotidiano: tarefas burocráticas, atendimento a alunos e pais, cuidado e planejamento de todo o processo educativo do curso (...) emergências e imprevistos e, principalmente, a formação em serviço dos professores com os quais trabalha. (SOUZA, 2004, p. 83).

Nossa experiência tem revelado que o cotidiano do coordenador está frequentemente entrelaçado com funções administrativas ao exercer tarefas do diretor, uma vez que algumas escolas públicas e privadas não dispõem de vice-diretor. Esta prática normalmente acaba subtraindo o tempo do PCP para acompanhar o trabalho pedagógico.

Como podemos notar, são variadas as atribuições do coordenador pedagógico, e para elucidar nossa fundamentação teórica recorreremos à pesquisa de Vianna (2001), para detalharmos apenas sua atuação no planejamento escolar, por entendermos ser uma de suas principais tarefas. Em outros capítulos do presente estudo discutiremos ainda sua atuação frente ao processo de inclusão do aluno com deficiência e seu papel na escola inclusiva.

Em seu trabalho, a referida autora emprega o termo competências como "habilidades cognitivas capazes de mobilizar e articular informações diante da construção de uma tarefa qualquer, que são próprias da função de coordenação pedagógica" (VIANNA, 2001). São elas:

### **Das competências da Coordenação Pedagógica**

- a) Coordenar e organizar o planejamento escolar.
- Trabalhar coletivamente o Plano Escolar (aspectos burocráticos e pedagógicos).
  - Criar um ambiente interativo de formação de possibilidades de lidar com as crises e conflitos interpessoais.
  - Incentivar e envolver professores na construção das unidades didáticas previstas para turma e série.
  - Negociar com os professores um projeto comum de formação continuada.
  - Trabalhar a partir das representações dos professores a respeito das dificuldades e possibilidades vivenciadas em sala de aula.
  - Promover a reflexão continuada sobre a prática da sala de aula e sobre próprio fazer.
- b) Acompanhar a progressão do desenvolvimento dos objetivos da educação escolar.
- Acompanhar as situações de dificuldades dos professores, auxiliando na avaliação das mesmas.
  - Incentivar reflexões sobre as teorias que possam orientar as situações de ensino e as situações de aprendizagem.
  - Observar e avaliar os professores em suas atividades profissionais com o sentido de re-definir prioridades e ações .
- c) Considerar a centralidade da aprendizagem
- Compreender a complexidade da tarefa de educar.
  - Considerar a heterogeneidade de conhecimentos tanto dos professores, como da demanda de alunos.
  - Respeitar os itinerários de aprendizagem e seus tempos
  - Priorizar a construção de conhecimentos (alunos e professores) ou das possibilidades de aprendizagem como fundamentais para as questões de ensino.
- d) Mediar e traduzir as determinações legais, funcionais e administrativas integradas harmonicamente com a proposta pedagógica.
- Preparar, dirigir e envolver professores na elaboração da proposta político-pedagógica da escola.
  - Incentivar a participação de serviços paraescolares nas decisões da proposta da escola.
  - Orientar os professores quanto as potencialidades dos registros escolares oficiais e dos registros pessoais importantes para a consecução de um trabalho de qualidade.
- e) Estimular o hábito da reflexão continuada.
- Incentivar as capacidades de investigar, refletir sobre a prática, de criar, de ser sensível, de relacionar os saberes da formação inicial com os saberes da experiência profissional.
  - Promover reuniões planejadas para reafirmar a vinculação dos planos específicos à Proposta Pedagógica.
  - Colaborar para que as reflexões transformem os planos dos professores em instrumentos reais de apoio pedagógico e não em meros textos burocráticos.
- f) Administrar a progressão das aprendizagens através de avaliação permanente.
- Explorar as potencialidades das novas tecnologias em benefício dos obje-

tivos que se pretende atingir.

- Desenvolver o senso de responsabilidade em relação aos procedimentos de avaliação e de recuperação adequados à demanda e à proposta político-pedagógica.
- Promover condições favoráveis para a avaliação do desempenho dos alunos, do desempenho da ação pedagógica, do significado do material didático, da atuação da coordenação pedagógica, entre outros.

Buscando refletir sobre as complexas competências do coordenador pedagógico a partir das contribuições de Vianna (2001), o faremos a partir de seus subitens, primeiramente:

- *coordenar e organizar o planejamento escolar*: em suas atribuições o coordenador deve gerenciar um leque de fatores objetivos, dentre eles a organização do projeto político-pedagógico, e entre os subjetivos, como lidar com as representações que o professor traz sobre suas dificuldades e dos entraves das relações interpessoais.

Complementando esta idéia, Vieira (2004) aponta que as relações subjetivas empreendidas para alcançar mudanças são fatores de resistência e doloridas, portanto, difíceis de serem alteradas, pois pressupõem enxergar sob novo ângulo ou até mesmo com novos olhos a mesma situação. Vejamos sua citação:

Desconstruir para reconstruir melhor e diferente poderá, muitas vezes, doer. Sentimentos negativos são gerados quando os professores e coordenadores se defrontam com desafios para que mudem de práticas nas salas de aula. Reagem com medo, insegurança e frustração. Cotidianamente, vivemos, professores e coordenadores, situações que nos geram estes sentimentos e interferem em nossas decisões e ações. Lidar com eles de maneira sábia é um desafio para todos nós. (VIEIRA, 2004, p. 86).

"Embora construir um grupo não seja tarefa fácil, conseguida num passe de mágica. A coesão do grupo é algo que se consegue passo a passo" (ALMEIDA, 2004, p. 24). Considerando esta assertiva, a construção do projeto político-pedagógico se dará não em uma reunião de planejamento, mas em vários encontros dos educadores.

Ainda assim haverá aqueles que necessitarão de mais tempo que os demais para alterar suas concepções e práticas, e em alguns casos, mesmo participando da formação continuada, apresentarão resistência às mudanças.

*Manter o foco na aprendizagem é a tônica do item:*

- *acompanhar a progressão do desenvolvimento dos objetivos da educação.*  
Para a autora, a presença do coordenador pedagógico junto ao professor é primordial para que o trabalho seja efetivamente avaliado; no entanto, remetemo-nos à preocupação em que esta parceria seja entendida e vivida como tal, e não como uma ação meramente fiscalizadora.

Para muitos professores a simples presença do coordenador se traduz em inibição e receio de expor suas dificuldades, dada a visão hierárquica estabelecida entre ambos, e as atribuições próprias do cargo de coordenador.

Nesta perspectiva, Vieira (2004) salienta a resistência que o coordenador pode sofrer ao propor mudanças no trabalho, porque vem romper com o monopólio estático e absoluto que envolve o fazer docente:

Além de lidar com os sentimentos dos professores, dos alunos e pais e dos gestores da escola, o coordenador pedagógico irá trabalhar também com seus próprios e com o fato de que, muitas vezes, os sentimentos demonstrados por cada um dos participantes da escola são contraditórios entre si. Portanto, torna-se importante compreender a afetividade humana e encaminhar as situações com sabedoria. Conhecer o papel das emoções e dos sentimentos no seu humano poderá facilitar o enfrentamento de situações cotidianas que surgem no trabalho. (VIEIRA, 2004, p. 87).

Se de um lado há os sentimentos dos funcionários, alunos e usuários, por outro está também o lado emocional do próprio coordenador que precisa ser considerado; ele também necessita de formas e tempos distintos para absorver mudanças e resistências, e é importante que o grupo reconheça esta limitação, não superestimando os limites deste profissional.

Para Vianna (2001), no aspecto da:

- "*centralidade da aprendizagem*, o fazer do coordenador pedagógico talvez seja o que mais se aproxima do fazer docente, porque ambos devem garantir a construção do conhecimento do aluno. O professor deve assegurar que o aluno construa seus conhecimentos, e o coordenador deve garantir que o professor reelabore novos conhecimentos dentro de um limite temporal próprio, considerando a heterogeneidade também presente no grupo dos professores"

Neste momento poderíamos considerar que a tarefa do coordenador pedagógico se volta para refletir com o professor também sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, não apenas pontuando as *questões legais*, mas também as representações que o professor tem acerca da deficiência e da permanência deste aluno em sala. Evidentemente que mitos e fantasias se misturam às reais dificuldades que o processo de inclusão possa trazer para o professor; no entanto, a importância da mediação do coordenador pedagógico se coloca como bem posto por Christov (2001, p. 92):

Os saberes das teorias pedagógicas, os saberes do campo das relações interpessoais enredam-se no saber fazer a coordenação. Compõem a sabedoria necessária ao cotidiano dos coordenadores pedagógicos.

Para a autora, o coordenador tenta buscar em seus diferentes saberes muito mais que o conhecimento, mas a sabedoria tão necessária que lhe permita avaliar a situação e a melhor intervenção para o problema que se apresenta.

- Por meio do estímulo ao *hábito da reflexão continuada* o coordenador divide seu tempo tentando se aperfeiçoar e aperfeiçoar a prática do professor nos momentos de reunião pedagógica, sendo que esta tarefa exige do coordenador pesquisa sobre diferentes áreas do conhecimento, a fim de subsidiar os professores de diferentes áreas.

Auxiliar o professor em sua tarefa docente requer do coordenador não apenas competência acadêmica do conteúdo, mas uma boa dose de sensibilidade para levar o professor a "[...] tentar algo mais: fazê-lo enxergar todos os ângulos com senso de humor, sem amarguras" (ALMEIDA, 2004, p. 81). "O formador precisa perceber que o outro está com o peso da responsabilidade de seu trabalho, de suas turmas, de seus deveres, de uma estrutura nem sempre adequada, sem parceiros para discutir" (*Idem*, p. 80).

Franco (2004, p. 35) aponta para a necessidade de atenção que deve ser dada aos professores que estão iniciando sua carreira, para que encontrem acolhida, orientação e estratégias de participação no projeto da escola:

[...] faz-se necessário que, no seio da própria escola, o professor encontre o apoio e a orientação que ele precisa nesse período de sua carreira. É no contexto escolar que o professor iniciante irá procurar superar suas dificuldades, elaborando em conjunto com outros profissionais [...] um projeto de formação em serviço.

- Com o objetivo de promover o sucesso das metas propostas no plano escolar, este último ponto procura garantir que o olhar do coordenador esteja atento às muitas possibilidades de *avaliação da aprendizagem* e recuperação do aluno. Sua ação exige um acompanhamento constante das atividades do professor, a fim de que sejam adequadas às reais necessidades, buscando em diferentes tecnologias, tempos e espaços alternativas variadas para favorecer a aprendizagem.

Considerando a análise acima, torna-se ainda mais evidente o caráter articulador que o Coordenador Pedagógico exerce no espaço escolar, uma vez que transita sob sua competência inúmeras facetas do fazer pedagógico, envolvendo professores, alunos e comunidade.

Suas competências e atribuições são indicativas de que este profissional requer formação constante e diversificada, assim como apoio de seus pares e superiores para compartilhar suas impressões e dificuldades, uma vez que a consecução de seus objetivos só será possível se o corpo docente, equipe técnico-pedagógica e órgãos superiores estiverem engajados no mesmo projeto de trabalho.

### **1.3 O coordenador pedagógico frente à inclusão escolar**

Este capítulo tem o propósito de apresentar o universo social da escola a partir da participação do coordenador pedagógico no processo de inclusão do aluno com deficiência no ensino regular. Sabe-se que a escola é, e sempre foi, importante espaço institucional com a função, dentre outras, de proporcionar a formação socio-cultural-emocional das crianças, principalmente porque, ao lado da família, deve garantir a interação entre as crianças de idade próxima, favorecendo a aprendizagem de normas e princípios que regem o universo social. Por meio das brincadeiras livres e atividades programadas e dirigidas, as crianças vão estabelecendo um elo entre o conhecimento e suas diferentes formas de apreensão.

O primeiro passo para a integração social passa pela escola, já que o papel dela não é apenas o de ensinar cadeiras acadêmicas como português e matemática, mas também o de participar decisivamente no estabelecimento dos padrões de convivência social. (MELLO, 1997, p. 14).

A partir das palavras de Mello (1997) podemos notar a ênfase na possibilidade de integração social a partir do espaço escolar, possibilitando que crianças, adolescentes e jovens busquem fortalecer seus elos de amizade e ampliação de seu universo sociocultural, embora não desconsidere sua função acadêmica.

Por meio da escola, a moda, a música, o entretenimento e as relações afetivas vão se constituindo em um grande jogo de "influenciar e ser influenciado" entre os alunos; no entanto, isto pode ocorrer de forma extremamente conflituosa ou até mesmo não ocorrer com alunos normais ou com deficiência, daí necessitarem da ajuda de um mediador.

Para que as aquisições afetivas, sociais e cognitivas se processem, a escola necessita contar com adultos sensíveis e capazes de fazer a mediação intencional dessas aquisições. Há que se considerar também a viabilidade da presença de uma equipe de profissionais preparados para que, em sintonia com a comunidade, possam traçar metas e ações de real alcance na consecução dos objetivos propostos em seu plano escolar.

Considerando o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que garante a educação básica para todos os brasileiros, devemos ter em mente que o poder público tem o dever de assegurar o acesso e a permanência da população à educação. No entanto não se trata apenas de uma garantia legal, mas se espera, sobretudo, que possa se constituir em uma educação de qualidade para que todos os alunos, independentemente de sua condição social, possam usufruir meios eficazes, tanto para obter acesso aos conhecimentos quanto à inserção social.

Ainda sobre a LDB, ao comentar os objetivos da educação fundamental Mazzotta (2003) conclui que

[...] convém reiterar que no amplo segmento de pessoas com deficiência são numerosas aquelas que, numa situação escolar, não requerem qualquer tipo de auxílio ou serviço de educação especial, podendo se beneficiar dos serviços escolares comuns. Esta é a opção preferencial, inclusive prevista na Constituição Federal. (MAZZOTTA, 2003, p. 46).

Felizmente a constatação acima tem ganhado dimensões cada vez maiores na rede pública, contrastando com posturas conservadoras, como a que vivi em anos anteriores. Embora compreendesse a validade e importância desta lei na garantia de educação para todos, as discussões que encaminhei com diferentes grupos com que trabalhei denotavam nossa resistência a trazeremos para dentro da escola o aluno com deficiência, muito provavelmente por não sabermos o que fazer, revelando, com isso, nossa limitação.

Neste conjunto de alunos temos uma parcela que apresenta algum tipo de deficiência, seja física, mental ou múltipla. A eles é igualmente garantido o direito à educação, e a legislação brasileira dispõe de leis, como a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que em seu artigo 1º institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.

Tal Resolução começa assegurando que qualquer estudante está amparado a freqüentar a Educação Básica, independentemente de seus possíveis impedimentos decorrentes da deficiência. E em seu parágrafo único continua elucidando:

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial, sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade necessidade de atendimento educacional especializado.

Esta lei traz à Educação brasileira um enfoque inovador para o atendimento do aluno com deficiência, atribuindo ao poder público e à família a responsabilidade de sua educação na maneira que este aluno necessitar, não apenas o ensino especial, nem tão somente o ensino regular, mas o que melhor atender às necessidades do aluno.

Mello (1997) aponta que a sociedade agregará os conceitos de participação, colaboração e adaptação como ferramentas de consolidação de princípios sociais, primeiramente pela via escolar, pois, ainda que outras instituições participem da formação do aluno, esta será a mais integradora de todas as outras.

Se por um lado desejamos ver os alunos com necessidades educacionais especiais serem bem atendidos e nossos valores perpetuados, para Bueno (1997) a sua integração no sistema regular vem encobrir uma falha do sistema escolar que não consegue dar conta das reais necessidades que o aluno com deficiência apre-



sentada. Vejamos:

Assim o discurso de ampliação de oportunidades educacionais aos que não conseguem usufruir dos processos regulares de ensino serve para encobrir, na verdade, a real falta de acesso à educação especializada, na medida em que a maior parte dessa população continua sem ter oportunidades de incorporação pelos sistemas especiais de ensino. (BUENO, 1997, p. 59).

Sua constatação se confirma nas dificuldades que muitas famílias brasileiras enfrentam na jornada de conseguirem atendimento adequado para seu filho, seja este médico, psicológico, fisioterapêutico, fonoaudiológico, educacional ou qualquer outro.

O dilema da inclusão no ensino regular está muito bem posto por Vizim (2003, p. 50-51) ao colocar que

[...] a busca por uma escola de qualidade e inclusiva é atravessada pelo encontro com a diversidade que apresenta um rol de diferenças e que, para serem integradas no cotidiano escolar, não basta a simples ocupação de espaços físicos. O fato de crianças, jovens e adultos com deficiência terem acesso à escola pública e, atualmente, até às privadas não significa que ações integradoras estejam sendo realizadas, pois o princípio político de inclusão tem, simplesmente, se delimitado a mais um discurso da modernidade, ou, em alguns casos, a uma simples política de atendimento isolada do sistema.

Comumente escolas ainda resistem a atender o aluno com deficiência num jogo de empurra-empurra para outras mais "capazes" de cumprir este papel. Felizmente esta situação vem gradativamente diminuindo, ao menos na rede pública, uma vez que somente nela a população pobre tem esperanças de encontrar apoio.

Neste contexto, o coordenador pedagógico é um dos receptores das famílias que chegam à escola para encontrar respaldo para compartilhar a tarefa de educar seus filhos.

Sob esta problemática encontramos o parecer de Orsolon (2003) que reflete sobre o espaço escolar e dos profissionais que nele atuam:

As práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas na escola desenharam as relações e as interações que as pessoas estabelecem em seu interior e definem formas/ modelos para o fazer docente por meio de uma gestão participativa, no qual os profissionais dos diferentes setores possam efetivamente participar da construção do projeto-político-pedagógico da

escola. A aprendizagem mediante a vivência desse saber-fazer na escola viabilizaria a interdisciplinaridade no âmbito do conhecimento e permitiria o questionamento das práticas docentes vigentes, no sentido de transformá-las. (ORSOLON, 2003, p. 21).

Assim, não basta colocar o aluno com necessidades educacionais especiais na escola, mas entender que as relações que permeiam seu cotidiano devem ser compartilhadas por todos os profissionais que dela fazem parte, e não apenas pelo professor. Esta visão participativa coloca todos os integrantes da escola como co-responsáveis pelas vivências que seus alunos terão, acreditando também que a aprendizagem se processa na interdisciplinaridade, a partir de experiências prazerosas e significativas em contato com o outro.

Neste cenário, o coordenador pedagógico pode contribuir com a equipe escolar atuando como mediador das reflexões que o grupo tenha necessidade de compartilhar. Pode ainda sugerir leituras, troca de experiências, enfim, ser um canal aberto que os profissionais da escola tenham para compartilhar suas descobertas e dificuldades.

Pode ocorrer, no entanto, que o próprio coordenador se sinta inseguro para congregar os trabalhadores em torno da temática da inclusão do aluno com deficiência. Mesmo assim, segundo Nóvoa (1992 *apud* CLEMENTI, 2003, P. 59), a formação não estará isolada do contexto diário da escola:

A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos professores e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.

Para este autor é importante que a formação docente ocorra no próprio ambiente escolar, durante seu fazer pedagógico, possibilitando que teoria e prática assumam um significado próprio para cada professor e seu grupo de trabalho, pois, em cada escola, as ações serão ajustadas de acordo com as necessidades apresentadas por seus alunos e pelos recursos disponíveis.

Esta idéia de formação dentro da escola certamente deve incluir a formação do próprio coordenador, uma vez que também ele necessita de tempo e ajuda para elaborar suas dúvidas e angústias.

Considerando nossa vivência como coordenadora, percebíamos os grandes

equivocos causados pela desinformação ou insegurança dos educadores ao abordarem o tema em reunião; às vezes, com receio de parecer conservadores, esquivavam-se de perguntas e discussões. Mesmo assim, o desconforto na escola ainda pairava, e creio ser mais preocupante aquilo que não é revelado do que é trazido à roda de conversa. Novamente Vizim (2003, p. 54) traz à tona o não revelado pela escola:

Educar pessoas com deficiência junto daquelas não deficientes exige compreender o que significa exclusão, uma vez que no sistema público de ensino ela não se apresenta sempre de forma explícita.

Embora desejemos que a inclusão de alunos com deficiência seja cada vez mais efetiva em nossas escolas, Mello (1997, p.14) a considera benéfica mesmo que ocorra de forma parcial,

[...] se a escola pública reservar salas de aula para deficientes e estabelecer, quando possível, a convivência durante momentos de lazer, estão não só integrando, mas também contribuindo para resolver questões tão importantes e atualmente descuidadas como o direito que uma família tem de ter seu filho em idade escolar atendido próximo ao local onde reside.

Ainda na visão de Mello não é adequado que grupos de alunos com deficiências tão heterogêneas estejam com crianças normais, ao considerar que a escola não tem condições adequadas para atender a tantas diferenças. Muito embora exerça uma função importante de articulação do projeto pedagógico, o coordenador pedagógico não trabalha isolado, mas em sintonia com os demais membros da equipe e da comunidade escolar. Muitas são as expectativas depositadas sobre o papel do coordenador pedagógico para que os objetivos sejam alcançados, principalmente em escolas em que a presença do diretor também é sobrecarregada com tantas atribuições. Mesmo assim não devemos superestimar as competências do coordenador, como o profissional capaz de articular tudo e todos ao mesmo tempo.

Precisamos lembrar que a função do coordenador pedagógico esbarra no querer e no fazer de outros trabalhadores, portanto seu trabalho não depende exclusivamente de sua atuação, mas sempre da parceria com outros segmentos da escola e da comunidade. Desta forma a tarefa de inclusão não é exclusiva deste profissional, mas a ele cabe o papel mediador e articulador para uma inclusão real.

Ainda assim, Bueno (1997, p. 54) faz uma importante ressalva: "Acreditar

nesse papel do coordenador como interlocutor não soluciona, contudo, as contradições e os conflitos enfrentados todo dia no espaço escolar".

Esta advertência é pertinente, pois, assim como o diretor, os professores, os funcionários e os alunos, também o coordenador pedagógico é carregado de sentimentos, contradições, expectativas que podem frustrar os demais e a si próprio. Faz-se necessário que, havendo ou não aluno com deficiência no ambiente escolar, haja um compromisso para que a escola assuma seu papel de gerenciadora dos saberes mais profícuos para o enriquecimento pessoal de cada aluno e funcionário.

Assumir o papel de gerenciadora dos saberes implica conceber a escola como um espaço dado à dialética. Para D'Antino (1998, p. 29) é importante notar que as relações estabelecidas em seu interior são inerentes à formação de todos os que nela atuam, assim: "[...] pensar as relações na instituição é pensar, necessariamente, a instituição enquanto lugar de agregação e formação social dos sujeitos" .

O caminho da compreensão institucional, normalmente afeito a Ciências Sociais, mais especificamente à Sociologia, encontra seu ponto de intersecção na Psicologia quando busca compreender as questões relativas à dinâmica relacional entre os atores institucionais, tendo-se por parâmetros a dimensão psíquica e os elementos afetivos presentes onde quer que estejam (D'ANTINO, 1998, p. 24).

Embora D'Antino analise em sua obra a instituição especializada de atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais, compreendemos que esta intersecção relacional mencionada ocorra em qualquer outro espaço onde pessoas convivem e contribuem com suas experiências com vistas a um objetivo comum, pois as relações se fazem de acertos e conflitos tanto com a comunidade interna quanto com o entorno.

Algumas escolas ainda vivem o conflito da inclusão alegando não estarem preparadas por não contarem com materiais adequados ou professores capacitados. Este argumento está, em alguns casos, muito mais na ordem do preconceito do que na falta de recursos.

Mesmo assim, gradativamente muitas escolas de ensino regular têm aberto seus portões para que a comunidade utilize seus espaços, principalmente nos finais de semana, quebrando a barreira de um local quase que imaculado (não fosse pelas pichações), por entenderem se tratar de um espaço público que, à medida que permite a entrada da população, possibilita a inclusão do deficiente, e também dos ou-

tros segmentos marginalizados.

Acredito que o papel do coordenador no espaço escolar estaria sendo muito profícuo se pudesse, com o coletivo dos demais trabalhadores, ajudar a ampliar a utilização da escola para que nela coubesse todo o aluno excluído, independentemente de sua condição física ou social.

Entendemos que ampliar as possibilidades reais de inclusão não se trata de incluir este ou aquele, mas todas as pessoas, trazendo pais, alunos e funcionários para refletir sobre o respeito à diversidade das pessoas e o esforço pessoal para abarcar toda essa gama de diferença, não por imposição legal, mas porque gente gosta de gente, e só se torna gente ao lado dos outros.

#### **1.4 O coordenador pedagógico e sua interação com o aluno no processo de inclusão**

Todo o esforço empreendido na educação de jovens e crianças reside, em última instância, no desejo de vermos as futuras gerações felizes, autônomas e inseridas numa sociedade ética; mas, para que isto ocorra, um longo caminho é traçado diariamente graças ao processo de interação de cada indivíduo na sociedade.

Ao nascer, a criança se apresenta ao mundo com seu corpo e, desde então, não pára de interagir com o ambiente. O desconforto causado pela fome, sede, frio, calor ou umidade poderá, ou não, ser sanado pela presença de outras pessoas, e estas ações gerarão as primeiras relações sociais entre o bebê e o ambiente externo.

No dizer de D'Antino (1998), esta "*primeira identidade social*" se estabelece, inicialmente no espaço familiar:

É através da teia de relações vividas em família: do estabelecimento e entendimento dos papéis desempenhados pelos seus membros; dos valores, normas e regras familiares, que a criança aprende a se relacionar com o meio extra familiar. Ou seja, o núcleo familiar tem, dentre outras, uma função sócio-educacional, apresentando-se ao indivíduo como o modelo de ser e estar no mundo. (D'ANTINO, 1998, p. 31).

A ênfase na formação social e educacional da criança está, primeiramente, na importante figura da família que se apresenta como modelo e esteio para inserir este

filho no mundo.

Seguindo a família, a escola se apresenta como o mais importante grupo de inserção social e cultural da criança em seu meio, e para que isto ocorra é necessário que haja identificação com o grupo e um comungar de regras próprias.

O micro-sistema, como o escolar, contribui com o crescimento equilibrado de crianças e jovens, traduzindo o objetivo de trabalhar com o aluno para ajudá-lo a se apropriar da cultura e transformá-la em benefício próprio e de sua sociedade.

Embora a escola abrigue uma paisagem humana multicultural em seus aspectos étnico, religioso, político, econômico e social, ou seja, tão diversificada, necessita mudar o ideário da homogeneidade para a heterogeneidade.

A escola, para atender à diversidade dos grupos que a habitam, precisa compreender as especificidades da educação, sobretudo no que concerne à sua função social de promover o desenvolvimento e a transformação dos alunos, rumo ao aprimoramento do exercício da cidadania, no que se refere ao gozo de seus direitos e deveres. Um desenvolvimento de uma transformação que conservam a singularidade de cada sujeito, por respeitar ritmos próprios, valores e crenças oriundos de suas histórias. (SOUZA, 2004, p. 102).

Na prática esta é uma tarefa nada fácil, considerando o número real de nossos alunos efetivamente matriculados e as reais condições de trabalho a que estão submetidos os trabalhadores da escola.

Glat (1997) nos aponta que "uma das principais barreiras ao processo de inclusão é, sem dúvida alguma, o despreparo dos profissionais do sistema regular para receber esses alunos portadores de necessidades educativas especiais", o que pode ser verificado no constante discurso de professores, ao se referirem ao trabalho diário com seus alunos.

Ainda assim, nosso alunado utiliza a escola como espaço de encontros e desencontros, os quais poderão ser rememorados pelo resto de suas vidas, como situações que os fizeram viver a vida com mais emoção. Basta lembrarmos de alguns namoros e casamentos que se deram a partir da convivência no espaço escolar.

Parece-nos pertinente afirmar, então, que o aluno com necessidades educacionais especiais, mesmo não contando com professores tecnicamente preparados para atuar com a desvantagem gerada pela deficiência, também sente os mesmos desejos e necessidades que os demais, ou seja, de pertencer, ser estimado e deixar lembranças na vida de outros colegas. Muitas vezes, a deficiência impõe sobre o

aluno a limitação da fala, audição, visão ou movimentos, e estas limitações, por conseguinte, dificultam sua interação com os demais.

Não bastando as desvantagens que a deficiência venha a lhe causar, o estigma lhe impõe um peso enorme e, em muitos casos, até maior que a deficiência em si. Ser visto como diferente, incapaz ou coitado, principalmente na adolescência, coloca-o numa condição altamente desvantajosa em relação aos pares.

Segundo Goffman (1982), devemos pensar o estigma enquanto uma linguagem das relações, e não como um conceito em si mesmo, e daí a dificuldade em superarmos esta nuance das relações, pois está muito além das ações, mas camuflada no olhar ou no desviar-se para não ter contato físico.

Muitas vezes este aluno faz parte do cotidiano da sala de aula, mas não faz parte das festas e dos programas de final de semana, ou ainda das rodinhas de bate-papo de recreio. Portanto, incluir não se impõe por força de lei, mas se vive ou não na disposição interna de cada pessoa em ter um encontro efetivo com o diferente.

Considerando que o espaço escolar abriga este e outros conflitos, o coordenador pedagógico tem em suas mãos a difícil tarefa de mediar, junto aos funcionários e aos próprios alunos, a reflexão sobre estas dificuldades, então

Isso significa que a escola, além de suas metas gerais para todos os alunos, precisa ter metas para cada grupo, para cada aluno. Esse movimento entre o individual e o coletivo, o singular e o social, colocam para o coordenador pedagógico o desafio de articular ações – de reflexão, planejamento, de ensino – com todos os demais grupos da escola, para que se promova a educação. (SOUZA, 2004, p. 102).

Mesmo contando com o melhor preparo do coordenador pedagógico para assessorar o professor no processo de inclusão, o resultado desta empreitada deve ser considerado como um todo, pois, no dizer de Glat (1995), ao reproduzir a fala de Gofredo (1992) sobre sua pesquisa no Rio de Janeiro com crianças em salas normais, a inclusão ainda encontra resistência em sua efetivação, pois

[...] os professores rejeitam a integração, almejada em lei, por não possuírem condições concretas e subjetivas de atuar com segurança na realização de suas práticas pedagógicas. (GOFREDO 1992 *apud* GLAT, 1995, p. 13).

Como coordenadora de escola particular e pública vivi os conflitos que em alguns momentos permearam a decisão de inclusão de um aluno com deficiência. Percebi que para alguns professores o entrave esbarrava nas condições arquitetônicas da escola; para outros, no entanto, a alegação residia na falta de segurança em saber lidar pedagogicamente com o aluno em meio a outros normais.

Temos que considerar que ter um aluno com necessidade educacional especial em sala é para muitos professores o confrontar-se com suas próprias dificuldades e temores, assim defino por Glat:

A visão do deficiente, portanto, nos perturba porque ele funciona como um *espelho qual vemos refletida a ameaça de nossa deficiência potencial*. Devido à fragilidade natural do ser humano, gostamos de pensar sobre nós mesmos como pessoas completas, constantes, e permanentes. O deficiente, porém, nos faz lembrar a nossa própria falta, instabilidade e efemeridade (GLAT, 1988, 1991 *apud* GLAT, 1995, p. 32).

Como uma das atribuições do coordenador pedagógico caberá identificar, entre o grupo de funcionários e, em especial, o de professores, os que dificultam o processo de inclusão, não por falta de competência técnica, mas por sua dificuldade em elaborar suas limitações emocionais frente à presença do aluno com deficiência. Mesmo com estas possíveis dificuldades, o coordenador pedagógico deverá criar estratégias para articular a reflexão e as ações que abram caminhos para o acesso e a permanência deste aluno.

Muitas vezes o coordenador pedagógico e o professor encontrarão resposta de como trabalhar com o aluno, ouvindo-o sobre como e quando deverá utilizar uma estratégia diferenciada para atendê-lo. Sua fonte de orientação e apoio pode estar mais próxima do que imagina.

Este olhar continente sobre as dificuldades do aluno com necessidades educacionais especiais enquadra o coordenador pedagógico na categoria denominada por Goffman (1982) como a dos "*simpatizantes*" que têm como tarefa divulgar as conquistas e/ou promover a reflexão sobre o preconceito enfrentado pelo grupo estigmatizado.

A esta categoria de "*simpatizantes*" soma-se o atributo de "*informado*", pois o autor aponta tratar-se de uma pessoa que ajuda a difundir as idéias desta categoria. Mas para que este sujeito seja tido como informado deve ser um real conhecedor da situação do estigmatizado e fiel interlocutor de suas causas, e é bem verdade



que este interlocutor pode vir a ser estigmatizado por levantar a bandeira da mudança de paradigmas.

Ser ou não estigmatizado pelo grupo de funcionários, pelo fato de lutar pela inclusão de alunos com deficiência no seio da escola, é uma possibilidade que o coordenador pedagógico deve ter como mais uma dentre tantas outras que seu cargo lhe impõe.

Concluindo nossa reflexão sobre o tema proposto, entendemos que a relação estabelecida entre o coordenador pedagógico e o aluno com deficiência é fundamental para que a escola atenda suas necessidades pedagógicas, afetivas e sociais, sem negligenciar, contudo, seu papel articulador entre a reflexão das questões pertinentes à inclusão e as dificuldades que os professores e funcionários possam sentir durante este processo.

## CAPÍTULO II

### METODOLOGIA

#### 2.1 Procedimentos metodológicos

Norteadada por minhas vivências como coordenadora pedagógica e desejosa de contribuir com a produção de conhecimento sobre o binômio o coordenador pedagógico e a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular, no presente estudo me propus a realizar uma pesquisa de campo com suporte teórico de renomados autores nacionais.

Considerando o tema da pesquisa – a visão do *coordenador pedagógico sobre sua atuação no processo de inclusão no ensino regular* –, focamos o estudo no município de Embu das Artes, situado na grande São Paulo, no qual pretendíamos

investigar o universo de uma categoria de profissionais da área da Educação: o professor coordenador pedagógico.

O cotidiano escolar é complexo e entrelaçado pelos múltiplos interesses de seus protagonistas. Na visão de André (2004), compreender as especificidades do cotidiano escolar se apresenta como tarefa urgente, posto que "O conhecimento advindo dessas questões é fundamental para a definição de políticas públicas, para a gestão dos sistemas educativos e para a formação de educadores" (p. 13).

A pesquisa de campo iniciou no ano de 2005, após contato com Secretária Municipal de Educação com a carta de apresentação da orientadora, na qual tomou ciência do objetivo da pesquisa e formalizou o consentimento para o seu prosseguimento (Anexo I).

A coleta de dados sobre o município foi realizada pela própria pesquisadora e contou com a valiosa ajuda dos diferentes setores que compõem a Secretaria de Educação e a Secretaria de Planejamento.

A partir dos objetivos propostos para este estudo, optou-se pela aplicação de um questionário semi-estuturado, dirigido aos professores coordenadores pedagógicos das escolas da rede direta e conveniada do município de Embu das Artes, contendo questões fechadas e abertas (Anexo II).

Com as perguntas fechadas esperava-se que o entrevistado pudesse responder objetivamente dados que serviriam para caracterização deste universo pesquisado. Quanto às perguntas abertas, buscou-se identificar categorias de comportamentos, impressões e opiniões acerca das duas questões levantadas.

Este tipo de pesquisa tem seu foco na abordagem qualitativa, assim definido por Santos (1999, p. 403):

O material básico da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, tanto ao nível das relações quanto ao nível dos discursos. No entanto, sociologicamente, a análise das palavras e das situações expressas por informantes personalizados não permanece nos significados individuais, mas nos significados compartilhados. Assim, ao entender a linguagem de um grupo social, pode prever as respostas deste grupo.

Considerando a natureza desta pesquisa, e em conformidade com a citação acima, a escolha pela abordagem qualitativa visa identificar as impressões de um grupo de coordenadores pedagógicos sobre um aspecto de sua atuação, neste es-

tudo, a percepção sobre sua atuação no processo de inclusão.

Após realização do exame de qualificação apresentamos à secretária Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer a carta à instituição formalizando agora o teor da pesquisa, obtendo plena concordância e total apoio para a realização da mesma.

### **2.1.1 Seleção dos sujeitos da pesquisa**

Como critério para participação da pesquisa, os coordenadores deveriam ter exercido, no ano de 2005, a função de professor coordenador pedagógico na rede municipal de Ensino de Embu das Artes, em escola em que tenha ocorrido o processo de inclusão.

O passo seguinte foi contatar os professores coordenadores pedagógicos em reunião de formação promovida pelo Núcleo de Formação da Secretaria de Educação, ocorrida no dia 27.04.06.

### **2.1.2 Procedimento para coleta de dados**

Por ocasião da reunião mencionada, foram esclarecidos os procedimentos da pesquisa, primeiramente pela leitura da carta de informação oferecida a todos os participantes (Anexo III), e em seguida pelo detalhamento de seu conteúdo pela própria pesquisadora.

Algumas perguntas foram feitas pelos participantes visando esclarecer seriam capazes de fornecer as informações necessárias que a pesquisadora almejava. Ressaltei que as perguntas se referiam ao cotidiano de sua atuação, portanto todos estariam plenamente aptos a contribuir com a pesquisa.

Enfatizei que, muito embora a pesquisadora estivesse atuando em cargo técnico junto à Secretaria de Educação, garantiria o sigilo total do material analisado, de forma que as respostas em nada influenciariam no julgamento da chefia sobre a pessoa participante, uma vez que as respostas não seriam associadas a seus autores, nem os questionários circulariam na esfera da Secretaria de Educação.

Dentre os 30 participantes, 12 voluntariaram-se a participar da pesquisa, e a estes foi entregue o termo de livre consentimento e um envelope pardo e selado contendo uma cópia do questionário, subscrito o nome e endereço da pesquisadora como destinatária e remetente, para que, após o preenchimento, o questionário fosse enviado pelo correio, sem a identificação do participante da pesquisa.

O termo de livre consentimento (Anexo IV) foi preenchido pelos participantes e devolvido à pesquisadora ao final da reunião.

Com este procedimento esperava-se que a pesquisadora não estabelecesse relação entre os questionários e seus autores, uma vez que exerce cargo junto à Secretaria de Educação, o que poderia suscitar constrangimento aos participantes, por temerem ser identificados e avaliados por suas respostas, bem como influenciá-la no momento da análise das respostas.

Após entrega do envelope estipulamos, em comum acordo com os participantes, prazo máximo de cinco dias para que fossem devolvidos à pesquisadora. Considerando mais dois dias para o recebimento dos envelopes, a pesquisadora daria por encerrado o recebimento dos envelopes passando para o passo seguinte.

Tendo aguardado até o dia 06.05.06 para o retorno dos envelopes, e como chegaram apenas seis, a partir do dia 11.05.06 contatamos os PCP solicitando que enviassem o questionário, caso não o tivessem feito. Este contato gerou o envio de mais um envelope.

A pouca adesão espontânea para a participação na pesquisa e a não devolução de alguns envelopes levaram-me a inferir que os participantes não se sentiram à vontade para colaborar com a pesquisadora, talvez por temerem ser identificados pelas suas respostas e, com isso, sofrer algum tipo de julgamento.

Uma segunda hipótese decorre do fato de os participantes não terem experiências anteriores com qualquer solicitação de participação em pesquisa, não associando esta prática como usual para a produção científica.

### **2.1.3 Procedimento para análise dos dados**

De posse dos sete questionários procedemos à sua leitura, tabulando as respostas às perguntas objetivas, sendo que, para todas, elaboramos tabelas descritivas seguidas de breve análise.

A chegada de cada envelope gerou momentos de grande expectativa quanto

ao que encontraríamos nas respostas. Assim, decidimos digitar as falas de cada coordenador, agrupando-as por questão (Anexo V), na tentativa de buscar elementos que suscitasse confronto, antagonismo, ou mesmo consonância com o material teórico pesquisado.

Cada questionário recebeu uma numeração aleatória para que as falas fossem transcritas e analisadas a partir de seu autor, permitindo que as citações fossem preservadas integralmente e transcritas quando necessário.

Para as questões abertas efetuamos leituras para identificar categorias *a posteriori* pertinentes ao tema, estabelecendo relação com a pesquisa teórica previamente levantada dissertando sobre as constatações que pudessem nos reportar ao objetivo proposto.

Este procedimento foi o mais preocupante dentre todos os momentos da elaboração da dissertação, dada a complexidade que as falas sugerem, bem como a busca de tentar explicar o implícito nas colocações explícitas.

Deste modo, a análise de dados, segundo Santos (1999), enquadra-se no que denomina de *modelo padrão (templante)*, segundo o qual

[...] a geração de categorias, padrões ou relações é mais interpretativa (subjéctiva) do que estatística; os padrões se originam a partir de teorias ou de conhecimento pré-existente. O modelo é então aplicado ao texto com o objetivo de identificar unidades significativas, [...] A análise é seguida de uma fase interpretativa, na qual as unidades são conectadas a um padrão de referência explanatório, consistente com o texto. (SANTOS, 1999, p. 404-405).

Neste contexto, as análises foram construídas visando, em última instância, responder à pergunta inicial deste trabalho e compreender parcialmente o universo de atuação do coordenador pedagógico na relação com o processo de inclusão do aluno com deficiência no sistema público de ensino.

## **2.2 Caracterização do município de Embu das Artes**

### **2.2.1 Histórico**

Sua origem data de 18 de julho de 1554, quando os primeiros jesuítas saíram

da Vila de Piratininga em direção à aldeia de Bohi, em busca de índios carijós. A ocupação destas terras fazia parte da empreitada do bandeirante Domingos Luís Grou rumo ao interior paulista, transferindo anos mais tarde essas mesmas terras para Fernão Dias Paes.

Em 24 de janeiro de 1624 Fernão Dias Paes e sua esposa Catarina Camacho fazem a doação desta fazenda para o trabalho pastoral da Companhia de Jesus, em gratidão a cura de seu filho. De posse da terra em 1690 o padre Belchior de Pontes inicia a construção da igreja Nossa Senhora do Rosário, atual capela do Museu de Arte Sacra.

A escolha de Bohi, pela Companhia de Jesus, compreendia a intenção de obter três pontos estratégicos que serviriam de apoio às suas ações catequizadoras no interior paulista, como também de proteger os índios da escravidão e da exploração dos recém-desbravadores, muito embora lhes impondo um novo padrão cultural, diferente de seu *habitat* livre. Esta tríade, além de uma casa em Bohi, contaria com uma outra casa no Pátio do Colégio da cidade de São Paulo, e outra em São Miguel Paulista, atual bairro da zona leste, na mesma cidade.

A importância da casa de Bohi consistia em que nela eram fabricados todos os móveis, utensílios, oratórios e imagens sacras utilizados nas empreitadas da Companhia de Jesus, além de sediar a escola de artes e ofícios dos jesuítas. Infere-se que a ligação da cidade com as artes tenha sua raiz já neste período.

No entanto, somente no final do século XVII, ainda sob a direção jesuítica, os índios iniciaram a produção de peças sacras, produção essa que viria a elevar a fama do pequeno vilarejo.

Por volta do século XIX, o vilarejo passa a denominar-se M'Boy e ganha prestígio junto à aristocracia paulista, que passa a ser sua grande admiradora e consumidora das "imagens de roca", ou seja, imagens de santos articuladas feitas pelos índios em madeira e arame, o que tornava a peça mais leve que as usuais. Algumas peças deste período foram preservadas e estão expostas no Museu de Arte Sacra da cidade.

No final do século XIX até meados dos anos 1920 e 1930, o distrito de M'Boy firma-se economicamente como transportador de carvão e abastecedor de diversas olarias instaladas em sua zona rural, sendo que seus tijolos, distribuídos para a metrópole de São Paulo, ajudariam a construir, por exemplo, o Parque do Ibirapuera.

Em 1938, o então delegado do Ministério da Educação para o Estado de São

Paulo, Mário de Andrade, acelera o processo de tombamento da obra jesuítica em Embu, e naquele mesmo ano, em 30 de novembro, M'Boy passa a chamar Embú, sendo o nome grafado com acento de acordo com as normas gramaticais da época.

Ainda hoje Embu carrega marcas de seu passado colonial em vários aspectos arquitetônicos, reunindo o maior patrimônio histórico jesuítico do Estado de São Paulo, especialmente em seu centro histórico. Algumas casas com eira e outras sem beira retratam a posição econômica e social das famílias do período colonial, perfiladas numa beleza singular, cuidadosamente pintadas com cores alegres, atualmente, em sua maioria, acomodam antigos moradores, lojas de móveis rústicos e antigos, de objetos de arte e decoração, de artesanato e restaurantes.

Seus museus reúnem peças sacras e populares do folclore de seus moradores e principais artistas. Seu principal reconhecimento nacional e internacional foi acentuado com a chegada dos *hippies* e de artistas de diferentes partes do país na década de 1960, levando para o centro histórico um artesanato primoroso, rústico e original, cercado de opções como bijuterias, porcelanas, instrumentos musicais, estofados, cestarias, quadros, calçados e acessórios em couro, vestuários rendados e objetos utilitários.

Paulatinamente comerciantes e artesãos foram expandindo seus pequenos negócios para um número cada vez mais crescente de turistas e visitantes da região, levando a Administração Municipal a organizar espaços e infra-estrutura para receber seus turistas.

Dentre as atrações turísticas da cidade destacamos a Feira de Artesanato nas ruas do Centro Histórico; o Centro Cultural Embu das Artes, inaugurado em 2005 para abrigar exposições e manifestações culturais diversas, localizado no Largo 21 de Abril, Centro; o Memorial Sakai; a Cidade das Abelhas, propriedade particular que acolhe, além do apiário, um projeto educativo constante a visitantes e alunos; o Parque do Lago " Francisco Rizzo" , muito freqüentado por alunos e famílias em busca de lazer nos finais de semana; o Museu de Arte Sacra, conservando as obras locais, numa construção típica do século XVII; o Museu do Índio; a Fonte dos Jesuítas; e a Capela de São Lázaro.

Destacamos alguns nomes que se fundem à própria tradição da cidade, dada a importância cultural destes cidadãos no cenário artístico, imortalizando-se por suas obras: Cássio M'Boy, Josefina Azteca, Tadakio Sakay, Solano Trindade, Jaldo Jones, Ana Moysés, Caçapava, Cristo de Embu, Tônia de Embu, Claudionor Assis Di-

as, Aurino Bomfim, Ana Moysés de Souza, Joel Câmara, Mestre Gama, Wanderley Ciuffi, Gileno Bahia, Panayotis, Pedro Saturnino, Miguel Potiguá, José Saboya, José Figueiredo, Walde-Mar de Andrade e Silva, Luzia Caetano, Agenov, Emerson Santana, Raquel Trindade, dentre outros.

A imigração japonesa chegou a Embu das Artes por volta de 1940, instalando-se em sítios e chácaras localizados no cinturão verde do município, produzindo hortifrutigranjeiros, flores e plantas ornamentais. Sua importância econômica e cultural para a cidade é tão reconhecida que, desde o ano de 2003, ininterruptamente, a Secretaria do Meio-Ambiente vem organizando a Exposição de Flores e Plantas Ornamentais como forma de divulgação e circulação dos bens produzidos por estes embuenses.

Em 18 de fevereiro de 1959 Embu emancipa-se política e administrativamente da cidade de Itapequerica da Serra, assumindo o cargo de primeiro prefeito do município o Senhor Anis Bassith.

Em 1960 migrantes sulistas identificados com o clima ameno e agradável da serra trazem para o município a fabricação de móveis em madeira maciça no mais autêntico estilo rústico. Hoje, Embu abriga cerca de 60 lojas do setor moveleiro capazes de contemplar os mais variados gostos e ambientes.

### **2.2.2 Organização Geopolítico-administrativa**

Embu das Artes está localizada na região da Grande São Paulo, a 27 quilômetros da capital paulista, numa área de 70 mil quilômetros quadrados, fronteirando-se com Taboão da Serra, Itapequerica da Serra, São Paulo e Cotia. Sua população está estimada em 205.000 habitantes.

Embu é entrecortada geograficamente pela Rodovia Federal BR-116, denominada de Régis Bittencourt, apresentando o contraste entre duas regiões distintas: de um lado a famosa cidade internacionalmente conhecida por sua arte e, de outro, a típica periferia das grandes metrópoles. Deste lado pouco conhecido encontramos terrenos povoados com mais de um domicílio, com uma casa sobreposta à outra e fabricada em alvenaria semi-acabada.

Segundo dados fornecidos pela Secretaria de Planejamento do Município de Embu, somente 50% da população participaram da última pesquisa populacional, dificultando um mapeamento mais preciso. Na tabela abaixo apresentamos algumas



informações considerando o percentual de munícipes entrevistados.

<b>Categoria de informação</b>	<b>Números</b>
Desempregados	71.301
Famílias/ Domicílio	31.265
Moradores	114.980
Renda média	R\$ 151,82
Alfabetizados	91.182
Não alfabetizados	23.798
Chefe de família - homem	53.908
Chefe de família - mulher	61.072
Crianças até 12 anos	27.809
Adolescentes 13 a 21 anos	20.445
Adultos 22 a 59 anos	58.114
Idosos acima de 65 anos	7.986
Deficientes – cegos	101
Deficientes – mudos	41
Deficientes – surdos	98
Deficientes – físicos	361
Deficientes – mentais	320

(fonte: Secretaria Municipal de Planejamento de Embu das Artes)

A Administração Municipal conta hoje com 11 secretarias para gerir o projeto administrativo do atual governo: da Educação, Cultura, Esporte e Lazer; da Saúde; de Obras; do Planejamento; da Administração; das Finanças; do Governo; do Turismo; do Meio-Ambiente; dos Negócios Jurídicos; e da Cidadania.

A organização política da cidade atualmente conta com o candidato reeleito do Partido dos Trabalhadores, Geraldo Leite da Cruz, o Vice-prefeito Roberto Terasi, do Partido Social Brasileiro, e 13 vereadores eleitos pelas seguintes legendas: três pelo PT; três pelo PSB; dois pelo PSDB; um pelo PL; um pelo PSOL; um pelo PPS; um pelo PTC; e um pelo PMDM.

### **2.2.3 Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer**

A Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer, coordenada pela Professora Rosimary Mendes de Matos, possui dois departamentos, o de cultura e o de esportes e lazer, e cinco setores que oferecem apoio e recursos para todas as ações desenvolvidas na secretaria, e são eles: Pedagógico; Movimentação de Pessoal; Compras e Finanças; Demanda; e Alimentação Escolar. Adotando um modelo de gestão democrática, foram estabelecidos quatro princípios norteadores para

as ações da Secretaria de Educação: *acesso e permanência, gestão democrática, valorização dos profissionais da educação, e qualidade social na educação.*

### **Setor Pedagógico**

Atualmente responde pelo maior contingente de ações e recursos humanos da secretaria, orientando e supervisionando as escolas da rede de ensino municipal e as particulares de educação infantil. Abaixo relatamos suas principais ações no decorrer do ano de 2005 e a trajetória de algumas atividades que estão sendo geridas ao longo de outros anos.

A) Projeto Letras e Livros. Com início em 2001, tem por objetivo atender alunos de 2ª a 4ª séries, indicados pelos professores, que não estejam alfabetizados. O atendimento é feito individualmente por um professor da rede, remunerado para este fim, no horário de aula normal do aluno. Espera-se que ao concluírem a 4ª série todos os alunos sejam leitores com o domínio mínimo da leitura e escrita. Aos professores é oferecido o projeto Além das Letras que busca incentivar a prática da leitura em voz alta.

B) Em parceria com o Instituto Ciência Hoje, este trabalho investe na familiarização dos termos e ações científicas de alunos de 3ª e 4ª séries. Para a 3ª série, o projeto Pequeno Cientista envolve os alunos e professores para atividades ao redor da própria escola. Os alunos de 4ª série ampliam esta atividade de estudo do meio no projeto Embu na Onda do Mar, quando visitam pontos turísticos das cidades de São Vicente e Santos e concluem com um banho de mar, o que para muitos é algo inédito.

C) Agenda 21. Este trabalho conta com a parceria da Secretaria do Meio Ambiente, Secretaria de Educação e Sociedade Ecológica Amigos de Embu e visa fomentar, entre os munícipes, a discussão sobre as questões relacionados ao meio ambiente da cidade. Esta ação contou com a parceria da sociedade civil e funcionários da Secretaria de Educação. Em 2005, cinco escolas foram assistidas para desenvolver junto à comunidade ações de preservação do meio ambiente.

D) Projeto ECOS – Educação Continuada de Orientação Sexual. Em parceria com a Secretaria de Educação, esta atividade vem sendo desenvolvida desde 2002, sendo que em 2004 o trabalho foi ampliado para os professores, e em 2005 todos os funcionários foram atendidos. Seu objetivo é discutir e divulgar conhecimento sobre as questões da sexualidade na infância e as formas de abordá-la junto a pais e alu-

nos atendidos nas escolas da rede municipal.

E) Projeto Atenção à Saúde da População em situações de violência e outras causas externas. Esta ação da Secretaria de Educação em parceria com a Secretaria de Saúde visa sensibilizar o olhar dos educadores e funcionários da educação para ações de prevenção de acidentes na própria escola, nos lares, bem como identificar possíveis situações de violência ou risco a que os alunos possam estar expostos. Em caso de suspeita de violência contra uma criança, o projeto pode envolver além de funcionários da saúde também a presença do conselho tutelar, numa grande rede de amparo à infância.

F) Projeto Teatro na Escola. Este trabalho visa trazer para o cotidiano escolar atividades de leitura de textos e montagem de peças de interesse do grupo de alunos e, com isto, utilizar o teatro como mais uma forma de expressão artística.

G) Projeto Férias – Escola Sempre Aberta. Nos meses de janeiro e julho, durante uma semana, são promovidas atividades de lazer, esporte e cultura para todos os moradores do entorno das 19 escolas onde o projeto acontece desde 2001. Seu objetivo é que a população de todas as idades possa usufruir o espaço público em atividades de entretenimento e cultura.

H) Projeto Institucional Pedagogia Cidadã /UNESP. Programa que investe na formação universitária de 144 professores da rede municipal, em parceria com a Universidade Estadual Paulista, no curso de Pedagogia, habilitando-os para a docência nas séries iniciais e gestão escolar.

I) Planejamento escolar com todas as escolas da rede de ensino, visando ampliar a discussão sobre a elaboração democrática do Projeto-Político-Pedagógico. Esta ação é assistida ao longo do ano pelos supervisores de ensino.

J) Projetos de Formação dos profissionais da rede municipal de ensino. Este trabalho originou-se em 2001 e envolve a formação através do Seminário de Educação que ocorre em quatro etapas: num primeiro momento são oferecidas oficinas temáticas; num segundo momento os profissionais trocam suas experiências; a terceira etapa envolve a formação específica do grupo de merendeiras; e a quarta etapa conta com a presença de renomados educadores para palestras.

K) Encontro de professores da fase VI e 1ª série da rede municipal, que visa estabelecer uma comunicação mais profícua entre os educadores da educação infantil e os do ensino fundamental, de modo que o planejamento seja integrado e a passagem do aluno seja mais tranquila de uma fase para outra.

L) SAIDE: Sala de Apoio à Inclusão do Deficiente na Escola. Esta ação da Secretaria de Educação visa apoiar alunos com necessidade educacional especial em encontros semanais com um técnico, em atividades extra-escolares que sirvam de suporte para sua permanência no ensino regular municipal. Atualmente são desenvolvidos paralelamente programas de apoio a familiares e aos professores que atendem estes alunos nas salas regulares.

M) Formação do Professor Coordenador Pedagógico. Dada a inexistência de arquivos de outras gestões, não pudemos encontrar ações anteriores ao período de 2001. Com a intenção de garantir os princípios da política educacional desta administração, o trabalho com os PCP foi sistematizado por meio de encontros regulares, a partir das ações da atual equipe pedagógica, traçando em documento próprio da Secretaria de Educação os seguintes objetivos:

- garantir aos PCP o acesso e participação em programas de formação;
- promover a socialização das práticas educacionais desenvolvidas na rede municipal;
- subsidiar os PCP na elaboração, avaliação e implementação de ações que garantam os princípios educacionais norteadores da política educacional da Secretaria de Educação;
- intervir na ação educativa desenvolvida pelos professores favorecendo a construção de um currículo que atenda as diversidades dentro da escola;
- ler, estudar, refletir e construir propostas de trabalho nas escolas sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e da Declaração dos Direitos Humanos;
- valorizar e socializar os projetos desenvolvidos na rede municipal;
- motivar e valorizar os educadores da rede municipal;

Promover estudos e reflexões sobre:

- a construção coletiva do projeto-político-pedagógico e gestão democrática;
- a prática docente nos dias de hoje – formação reflexiva do professor – valorização profissional;
- os desafios da educação no século XXI – qualidade social na educação;
- currículo – interdisciplinar e contextualizado;
- legislação educacional;

- avaliação escolar – acesso e permanência
- educação inclusiva;
- problemas de aprendizagem;
- disciplina ou indisciplina na escola;
- os desafios na sala de aula nos dias de hoje;
- humanização das relações escolares;
- a relação família e escola"

As atividades de formação do PCP ocorreram sistematicamente a partir de março de 2004 em três dias consecutivos, quando foram estudados, mais detalhadamente, os quatro princípios da Secretaria de Educação e sua implicação na elaboração e na execução do projeto pedagógico, e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

A partir daquele momento até o mês de junho os encontros foram mensais, e no segundo semestre não houve atividades de formação, em decorrência da licença da supervisora responsável. Este trabalho foi retomado em fevereiro de 2005, novamente com um encontro de três dias consecutivos, e de março a dezembro os encontros mantiveram-se mensais.

Os temas desenvolvidos nos encontros de 2005 incluem:

- Março: Currículo em ação – Os pilares da educação – PCN's e RCN's;
- Abril: Currículo – avaliação – ciclos de formação – formação humana integral – avaliação formativa;
- Maio: Avaliação – avaliação na perspectiva inclusiva – a importância do lúdico – recreio como espaço de observação de conhecimento e observação;
- Junho: Questões da inclusão escolar – auto-avaliação;
- Julho: A escola inclusiva – políticas públicas para igualdade racial;
- Agosto: Linha do tempo retomando os temas anteriores e sua aplicabilidade ao longo deste período – inteligências múltiplas – educação inclusiva;
- Setembro: não houve formação dado o envolvimento da equipe pedagógica com outros eventos da Secretaria de Educação;
- Outubro: A importância do exercício de situação-problema para a construção da matemática;
- Novembro: Avaliação dos encontros realizados no ano – planejamento para

2006 – encerramento da formação da rede Além das Letras – sarau.

N) Considerando o alto índice de analfabetismo registrado no município, a Secretaria de Educação desenvolve dois programas para o público adulto: EJA – Educação de Jovens e Adultos, que se estrutura a partir de salas nas próprias escolas da rede no horário noturno, com professor contratado pela administração, organizado em duas etapas que, uma vez percorridas, habilitam o aluno a prosseguir estudos no Ensino Fundamental II.

Outro programa de educação muito difundido na cidade é o MOVA, Movimento de Alfabetização ministrado em escolas, igrejas, salões de Sociedades de Amigos de Bairro, garagens ou outros locais articulados pela comunidade, tendo como educadores voluntários, atualmente remunerados pela Administração Municipal, mas sem vínculo empregatício. Tendo iniciado o processo de alfabetização, habilita o aluno a prosseguir estudos na Educação de Jovens Adultos. Em ambos os programas a Secretaria de Educação oferece treinamento para os educadores e supervisiona o trabalho em visitas semanais.

**Quadro de classes e alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, Município de Embu**

<b>Unidade</b>	<b>Total de classes</b>	<b>Total de alunos</b>
TOTAL	54	715

(fonte: Setor de Demanda da Secretaria de Educação)

**Quadro do Movimento de Alfabetização – MOVA, Município de Embu**

<b>Total de classes</b>	<b>Total de educadores</b>	<b>Total de alunos</b>
51	51	945

(fonte: Setor de Demanda da Secretaria de Educação)

A partir de 1998 a Secretaria de Educação adere parcialmente ao modelo de municipalização, incorporando gradativamente escolas de Ensino Fundamental I, completando, em 2000, o quadro atual de escolas, conforme tabela abaixo. Antes deste período o município abarcava apenas o sistema de Educação Infantil para crianças de 0 a 6 anos no sistema de escola e creche. A rede estadual de ensino dispõe de 42 escolas de Ensino Fundamental I e II.

As instalações físicas das escolas necessitam, em sua maioria, de maiores cuidados quanto a pintura, manutenção do prédio, reparo nos parquinhos, e corte do

mato.

O total de alunos com deficiência incluídos no sistema regular de ensino municipal no ano de 2006, conforme dados do Setor de Demanda foi de 211 alunos.

A contratação de funcionários ocorre na forma de concurso público ou por livre nomeação, ambos vinculados ao sistema previdenciário do INSS.

**Quadro atual de escolas do Município de Embu**

Escola	Educação infantil		Ensino fundamental I	
	Classes	Alunos	Classes	Alunos
Amilton Suga Gallego			34	1080
Antonia Augusta Delphina Moraes			22	735
Astrogilda de Abreu Sevilha	13	337	21	612
Betel / NEI	03	47		
Casa Branca	12	255		
Dom José	07	158		
Elza Marreiro Medina	06	167	38	1230
Hermínio Espósito			16	510
Iodoque Rosa	06	96	12	391
Ipê	15	377		
Irmã Maria Iluminata	09	192		
Jacarandá	20	456		
Janaína Agostinho Oliveira	07	171	11	330
Jardim Marajoara			08	253
Jatobá	15	379		
Jequitibá			14	449
Jornalista José Ramos			30	831
José Arnaldo Mellone	21	467		
José Carlos Gonçalves	08	180		
José Salvador Julianelli			24	706
Jossei Toda	14	335		
Magali	08	191		
Maria de Carlo Augusto	02	42		
Maria Josefina de A. Carvalho			26	788
Mauro Ferreira da Silva	07	173	17	534
Mikio Umeda	05	121		
NEI Édila C. Porfírio	08	214		
NEI Isis Cristina	08	178		
NEI José Carlos Gonçalves	12	297		
NEI Kolping Ressaca	02	248		
NEI Valo Verde	11	247		
Nilza Prestes	21	469		
Pau Brasil	30	791		
Paulo Freire	13	325	06	195
Pinheiros	02	48		
Primavera	12	253		
Reynaldo Ramos de S. da Gama	27	772		
Rio Pequeno/ NEI	02	43		
Santo Antônio	15	335		
Santo Horácio	05	118		
Sueli Maria Hipólito	11	252		
Valdelice A. Medeiros Prass			16	438
Vazame	10	213		
Villa Lobos	02	59	20	539
Vista Alegre	07	154		
<b>TOTAL</b>	<b>376</b>	<b>9.160</b>	<b>315</b>	<b>9.621</b>

(fonte: Setor de Demanda da Secretaria de Educação)



**Quadro parcial de cargos / funções da Secretaria de Educação - Embu**

<b>Cargo</b>	<b>Quantidade</b>
Assistente Educacional	03
Assistente Pedagógico	07
Auxiliar de Desenvolvimento Infantil	211
Auxiliar de Desenvolvimento Infantil – desvio de função	06
Auxiliar de Desenvolvimento Infantil – readaptada	05
Coordenador de Projetos	01
Diretor Adjunto	04
Diretor de Escola	08
Diretor de Escola II	20
Fonoaudiólogo	01
Orientador de Sala de Leitura	06
Professor de Educação Básica I – A	327
Professor de Educação Básica I – A – readaptada	05
Professor de Educação Básica I – B	224
Professor de Educação Básica I – B – readaptada	04
Professor de Educação Básica II – B	04
Psicólogo	01
Professor Coordenador Pedagógico	58
Professor Adjunto I	158
Professor Adjunto – cargo congelado	03
Professor Adjunto I – readaptada	02
Professor Adjunto II	21
Supervisor de Ensino	11
Vice – Diretor	02

(fonte: Setor de Movimentação de Pessoal da Secretaria de Educação)

**Alimentação Escolar**

Tem como meta complementar a necessidade nutricional dos alunos durante a permanência na escola, contribuindo para o combate à fome e favorecendo o desempenho escolar com a oferta de um cardápio previamente elaborado pelas nutricionistas que privilegia, basicamente, alimentos *in-natura*.

O setor de Alimentação Escolar da Prefeitura do Município de Embu abastece, orienta e supervisiona atualmente a merenda escolar para cerca de 53.000 alunos, sendo 30.000 da rede estadual, 13.000 do ensino fundamental municipal, 3.500 crianças de creche da rede municipal e conveniada, e 6.500 alunos de Educação Infantil.

Dentre as ações que se destacam, o setor vem desenvolvendo o projeto "Alimentação Escolar Diferenciada para Crianças Portadoras de Deficiências Relacionadas à Alimentação" que visa atender de forma particular crianças portadoras de patologias como diabetes, insuficiência renal, hipertensão arterial, alergias diversas,

desnutrição, entre outras, na própria unidade escolar.

### **Esportes e Lazer**

Desenvolve ações de iniciação e aperfeiçoamento esportivo e de práticas de lazer para os munícipes, em diferentes espaços e eventos.

Atividades Permanentes em 2005 incluíram: futebol de campo, futsal, voleibol, basquetebol, handebol, capoeira, karatê, ginástica artística, jogos adaptados para a 3ª idade, aeróbica e ginástica localizada com condicionamento físico.

Atividades Sazonais em 2005: mini-olimpíada interna dos funcionários da Prefeitura de Embu; campeonato interno de futebol de campo com categorias menores; torneio de basquete com atletas das escolinhas desenvolvidas pelo Departamento em diferentes pólos da cidade; projeto férias; cidadania em ação; e campeonato de futsal e futebol de salão nas séries ouro, prata, veteranos e feminino.

### **Departamento de Cultura**

Cultivando as tradições da cidade, o Departamento de Cultura promove anualmente festas tradicionais que atraem multidões para suas ruas, a saber: Folia de Reis; Danças Folclóricas; Dança de Adoração à Santa Cruz; Carnaval; Festa Junina; e a confecção dos Tapetes de *Corpus Christi* com grãos e serragem.

O incentivo à música ocorre no Programa de Incentivo a Música – PIM, por meio de oficinas de canto e instrumentos de sopro, corda e percussão.

Considerando que Embu abriga talentosos poetas e cordelistas, a Biblioteca Viva e Cidadã pretende ir além de um depósito catalogado de livros, e ser um local de fermentação cultural que possibilite o encontro dos moradores para apresentações culturais, palestras, reuniões de moradores, saraus, acesso à internet solidária, e utilização do acervo circulante.

Para o incentivo à expressão corporal são oferecidas diferentes atividades-oficinas para crianças, jovens e adultos, a saber: dança do ventre, dança cigana, *street dance*, samba, *country*, axé, forró, danças folclóricas brasileiras e viola caipira.

## CAPÍTULO III

### APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Como já mencionamos no decorrer da metodologia, cada questionário nos trouxe grandes expectativas quanto às múltiplas possibilidades de análise. Buscar sentidos encobertos pela construção sintática tornou-se objeto de desvelamento do conteúdo discursivo implícito e explícito.

Ao elaborarmos um quadro descritivo das falas dos participantes fomos nos impregnando de perguntas, especialmente sobre as convicções que estariam sustentando a prática de cada coordenador e sobre as possibilidades de análise delas decorrentes, na busca de aproximação e compreensão emanadas do seu conteúdo. À medida que relíamos cada fala descobríamos semelhanças, diferenças e antagonismos. Desta forma, fomos percebendo as convicções que, possivelmente, respaldam sua prática e quais os possíveis entraves na ação do coordenador em seu cotidiano.

Assim, optamos por apresentar a análise dos resultados discorrendo sobre cada pergunta, na ordem em que foram descritas no questionário, entrelaçando-a com posições teóricas já apontadas, ou não, neste trabalho.

#### 3.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

##### 3.1.1 A idade dos participantes

**Quadro descritivo dos intervalos de idades dos participantes**

Intervalo de idades	Número de participantes
26 a 35 anos	1
36 a 45 anos	5
46 a 56anos	1

No universo dos coordenadores participantes se observa que a função de PCP está sendo desempenhada por um segmento de pessoas adultas, cuja idade pressupõe uma trajetória docente mais longa.

A experiência adquirida ao longo dos anos, na carreira do magistério, pode

ser um fator que favoreça ao PCP intervir no trabalho do professor com mais autoridade, o que, segundo Souza (2004), confirma a idéia de o coordenador ser o profissional autorizado a organizar e orientar a tarefa do corpo docente.

### 3.1.2 O sexo dos participantes

Embora 12 candidatos tenham se voluntariado a participar desta pesquisa, e dois fossem do sexo masculino, apenas sete responderam e enviaram de volta o questionário. Todos os participantes que responderam e enviaram os questionários à pesquisadora eram do sexo feminino.

Muito embora não tenha sido objeto de investigação deste trabalho, aferimos que no universo do magistério no município de Embu das Artes, no ano de 2006, num total de 779 professores, 14 são do sexo masculino; deste modo, cada uma das demais funções também conta com um número maior de mulheres.

Rosemberg (2001) aponta que as funções ligadas ao magistério contam, segundo pesquisas, com 80% da força de trabalho feminina. Em Embu das Artes, o contingente masculino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental abarca apenas 1,79% do total dos docentes em exercício.

Acerca do que evidenciamos nesta pesquisa quanto ao grande número de mulheres no magistério, parece-nos pertinente a afirmação de Izquierdo (1994 *apud* ROSEMBERG, 2001, p. 15) dizendo que "A bipolarização humanas-exatas – carreiras "mais fáceis" e "mais difíceis" para alguns; de gênero feminino e masculino para outros – parece persistir".

Esta "facilidade" para a área de humanas não exclui, no entanto, o tempo e o empenho que estes profissionais demandam para sua formação acadêmica, começando no magistério e se alargando com o a graduação, considerando, ainda, que muitos deles ainda continuam realizando cursos de extensão universitária ou *lato-sensu*.

Se de um lado a inserção da mulher na carreira do magistério ainda é predominante, por outro, também se percebe que são cada vez mais complexos os saberes necessários para o bom desempenho da profissão, impulsionando-as para a busca da qualificação profissional.

Complementando as constatações acima, Rosemberg (2001, p. 16), em seu estudo sobre *Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo*, apresen-

ta os seguintes índices sobre a participação da mulher nos segmentos da educação básica:

De acordo com a RAIS 98, o ensino pré-escolar é, no Brasil a ocupação mais feminina (94,8% de mulheres). Porém, no magistério do ensino fundamental ocorreu um pequeno declínio da participação feminina: de 94% em 1978 para 91% em 1999 (Fonte: PNADs).

Em decorrência desta predominância feminina no magistério observa-se uma desvalorização nos salários pagos a estes profissionais, em contraste com outros cargos de nível universitário.

Ainda que na carreira do magistério municipal de Embu das Artes os salários sejam iguais para homens e mulheres, Rosemberg (2001) constata que no Brasil ocorrem diferenças quanto à remuneração entre os dois sexos e nos diferentes níveis de ensino.

Esta desigualdade, inevitavelmente, desencadearia formas próprias de políticas públicas educacionais, assim comentadas pela autora:

Aqui destaco duas conseqüências: no plano do conhecimento, a compreensão de que o magistério na educação básica é uma profissão de "gênero feminino" (no seu sentido atribuído por Izquierdo, 1994); no plano das políticas atuais, assinalo os freios ao incentivo atual para formação superior para o magistério de ensino fundamental, quando os rendimentos não correspondem a este esforço de formação. (ROSEMBERG, 2001, p. 17).

A exigência pela qualificação profissional se apresenta, nesta rede de ensino, como um aspecto fundamental, pois, da quantidade de cursos realizados e de respectivas cargas horárias, geram a contagem anual de pontos para a atribuição de classes para o ano seguinte.

Se o investimento público para a formação docente ainda não é suficiente, nova e assistematicamente constatamos que muitas professoras aproveitam todas as oportunidades oferecidas pela rede de ensino para sua formação em serviço.

### **3.1.3 Modalidade(s) de ensino coordenadas pelos participantes em 2005**

Percebemos no quadro a seguir que apenas três PCP desenvolveram suas ações numa única modalidade de ensino, ao passo que as demais alternam suas tarefas em segmentos diferentes.

**Modalidade(s) de ensino que coordenou em 2005**

<b>Modalidade(s) de ensino</b>	<b>Número de participantes</b>
Infantil	3
Fundamental	1
Infantil e Educação de Jovens e Adultos	1
Fundamental e Educação de Jovens e Adultos	1
Infantil, Fundamental e Educação de Jovens e Adultos	1

Muito embora a exigência para a formação do professorado seja a mesma nas três modalidades de ensino, uma vez que a rede de Embu efetua sua contratação pela designação de professor de educação básica, o mesmo não ocorre com o aluno. Cada segmento apresenta suas particularidades decorrentes tanto de sua faixa-etária quanto das características psicológicas, sociais e pedagógicas próprias de cada fase do desenvolvimento humano.

Orientar um sistema de educação com crianças de zero a 6 anos pressupõe um universo de conhecimento epistemológico, em parte diferente daquele que se exige para atuar com jovens e adultos, por exemplo. Deste modo, a organização dos tempos e espaços para cada grupo de alunos reflete sua interação com o objeto de conhecimento, bem como a estrutura do currículo em todas as suas faces: metodologias, conteúdo e sistema de avaliação.

Para o segmento de Educação Infantil a mediação do professor se faz continuamente ainda nas situações de cuidado pessoal. À medida que o aluno avança pelo Ensino Fundamental, este acompanhamento diminui gradativamente, e o desenvolvimento de sua autonomia segue numa crescente.

Neste sentido Christov (2001) nos aponta que são muitos os saberes no campo teórico e relacional que permeiam a atuação do coordenador, na perspectiva de atender adequadamente a cada segmento em particular. Tanto nas reuniões de estudo coletivo quanto nas intervenções individuais, o PCP que estiver envolvido em diferentes segmentos terá um público variado de exigências didático-pedagógicas a atender, fato bem distinto do profissional que se atém a uma única modalidade de ensino para orientar.

A diversidade das modalidades atendidas por um PCP na unidade escolar pressupõe responsabilidade e preparo específico, levando-nos a considerar a possibilidade de este coordenador vir a desempenhar diferentes tarefas burocráticas e pedagógicas para atender toda a clientela envolvida no cotidiano escolar.

### 3.1.4 Tempo de atuação dos participantes

**Tempo de atuação como PCP na rede de ensino de Embu**

Tempo de atuação em anos	Número de participantes
1	3
2	2
3	2

No conjunto dos sete PCP pesquisados, cinco estão em seu primeiro biênio de atuação, e dois foram reeleitos.

As normas que regulamentam a eleição de professor coordenador pedagógico na rede municipal de Embu das Artes estabelecem o período máximo de dois anos para atuação, sendo prorrogável, desde que o candidato apresente bienalmente projeto para concorrer a eleição por seus pares. Os dados acima apontam que dois PCP estão em seu segundo biênio, o que demonstra disponibilidade destes para continuar desempenhando a função, bem como a aceitação destes por seus pares.

### 3.1.5 Graduação dos participantes

O Plano de Carreira do Magistério Municipal de Embu das Artes estabelece que poderá candidatar-se para a função de PCP qualquer professor da rede pública municipal que tenha Licenciatura Plena em qualquer área do ensino. Dentre os sete PCP analisados, quatro têm habilitação plena em Pedagogia, e três não responderam à pergunta.

**Nível de graduação**

Graduação	Número de participantes
Pedagogia	4
Superior (não indicado)	1
Não respondeu	2

### 3.1.6 Especialização dos participantes

Quatro participantes frequentaram cursos de especialização, sendo que um

deles não especificou a área de especialização realizada. Dois não têm especialização, e um não respondeu à pergunta.

<b>Especialização realizada</b>	
<b>Número de participantes</b>	<b>Curso/Área de Especialização</b>
1	Didática
1	Inclusão (Associação de Pais e Amigos do Excepcional - APAE)
1	Psicopedagogia (Associação de Assistência a Criança Deficiente - AACD)

A busca pela qualificação profissional denota o interesse destes PCP pela formação continuada. Curiosamente, dois PCP foram especializar-se em instituições de renomada importância para o atendimento da pessoa com deficiência, indicando a preocupação em qualificar-se para atender à demanda cada vez mais crescente deste alunado no ensino regular.

Apenas um dos PCP especializou-se em Didática, formação essa dirigida, mais especificamente, para as questões ligadas ao processo de ensino-aprendizagem, atribuição em que o coordenador atua diretamente.

### **3.1.7 Pós-Graduação *Stricto-Sensu***

Em relação à Pós-graduação *Stricto-Sensu*, nenhum PCP participante desta pesquisa realizou Mestrado ou Doutorado.

## **3.2 A visão do coordenador pedagógico sobre suas atribuições**

À medida que fomos relendo as respostas da décima questão, tentamos identificar o que despontava como mais significativo. Dois eixos principais emergiram, e cada um deles foi subdividido em outros, de modo a explicitá-los melhor.

O primeiro eixo apontou para o aspecto das relações interpessoais como algo notoriamente importante na atuação do PCP. No entanto, a preocupação não residia apenas em seu contato com os professores, ou seja, seu principal grupo de trabalho, mas identificamos que eles atribuíram grande importância para seu relacionamento



com os alunos e com a comunidade.

O segundo eixo diz respeito à necessidade de sua intervenção didático-pedagógica junto aos professores e ao projeto político-pedagógico da escola, uma vez que a escola se apresenta como a principal agência cultural para a maioria da população pobre e usuária do sistema público de ensino, no município de Embu das Artes.

Com esta categorização buscaremos compreender como o coordenador percebe suas atribuições no espaço da escola pública.

### **3.2 .1 Aspecto relacional do coordenador com o professor**

A partir da análise das colocações dos PCP participantes desta pesquisa, pode-se depreender de suas falas que as questões afeitas às relações interpessoais são apontadas como uma importante instância do conjunto das funções destes profissionais. Assim, trago algumas "falas" significativas que mostram a sua posição no que se refere à valorização do bom relacionamento entre PCP e professores.

*PCP 2: Levantar a auto-estima do corpo docente, valorizando o trabalho quando necessário.*

*PCP 5: Capacidade de se relacionar e lidar com o grupo que coordena. Ser capaz de unir o grupo, influenciando-o a trabalhar com prazer e com o propósito ou objetivos comuns.*

*PCP 7: Em primeiro lugar devemos levar em consideração o respeito com todos os profissionais envolvidos no trabalho pedagógico da unidade escolar.*

A idéia de manter uma atitude empática com seus pares reflete a posição de Almeida (2004, p. 41) ao destacar que:

À medida que o outro (coordenador, professor, aluno, pai) perceber em seu parceiro de relação, a preocupação em tornar a relação o mais confortável possível, maior será a probabilidade de agir de maneira similar quando se relacionar com outras pessoas.

Estes três coordenadores parecem comungar da idéia de que todo trabalho

de equipe requer unidade entre seus componentes, e podemos supor que, caso não consigam, isto pode dificultar sua atuação nos diferentes projetos da escola.

Para Vianna (2001), a possibilidade de coordenar e organizar o planejamento escolar passa pela competência do PCP em gerir os conflitos interpessoais de todos os seus membros. É necessário compreender os diferentes tipos de personalidade e potencialidade; no entanto, *influenciando-o a trabalhar com prazer*, parece-nos uma tarefa extremamente grande para um único profissional da escola, nem sempre exequível.

Nossa experiência tem demonstrado que o professor raramente pode contar com incentivos financeiros ou didáticos para estimulá-lo a dar boas aulas; contudo, quando tem a seu lado um coordenador que valoriza e respeita suas ações, isto pode gerar mudanças favoráveis em seu desempenho e em seu grupo de trabalho para a realização de objetivos comuns, como bem sinalizado pela fala de um deles quando diz: *influenciando-o a trabalhar com prazer e com o propósito ou objetivos comuns*.

Podemos dizer que, teoricamente, a participação do coordenador pedagógico no espaço escolar deve se constituir em esteio para auxiliar na consecução do projeto pedagógico. Assim, Vieira (2004, p. 90) nos aponta que

É importante que o coordenador pedagógico, como líder de um processo de mudança e, conseqüentemente, de aprendizagem, valorize os componentes afetivos-emocionais no processo de formação contínua desencadeado por ele, com os professores.

Segundo o autor, as relações interpessoais são definidas pelos componentes afetivo-emocionais, apontando, no nosso entender, para o papel humanizador do coordenador nas relações de trabalho, visando intermediar a diversidade de conflitos que permeiam o cotidiano da escola.

Analisando os depoimentos do PCP 5 (*ser capaz de unir o grupo*) e do PCP 7 (*respeito com todos os profissionais*), percebemos a importância de estar atento às relações interpessoais, como fator motivacional, visto que nenhuma outra atribuição emerge depois desta. Para o PCP 2 esta atribuição está também associada à importância do bom relacionamento com a comunidade e de outras atribuições ligadas ao suporte didático-pedagógico.

### **3.2.2 Aspecto relacional do coordenador com o aluno e com a comunidade**

Identificamos o aspecto relacional do coordenador com o aluno e a comunidade como mais um fator importante nas suas atribuições, fato que pode ser observado nas falas a seguir transcritas:

PCP 1: *Pensar no bem estar do aluno.*

PCP 2: *Ele precisa "conquistar" a comunidade, criar espaços onde a mesma se sinta inserida dentro das atividades desenvolvidas em sua execução e discussão.*

Assim como o professor, a comunidade se apresenta para estes PCP como um segmento que merece ser assistido, à medida que vem para a escola em busca de parceiros nas questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem.

Para Souza, "o ato de coordenar implica, necessariamente, lidar com grupos" (2004, p. 94). Portanto, conflitos e mediações serão partes integrantes dessa função porque, dentro do espaço escolar, são variados os interesses, as necessidades e os conflitos.

Ao compreendermos que a escola desempenha uma função na sociedade em razão dos cidadãos, e que estes apresentam diferentes necessidades, o PCP 1 demonstra clareza sobre seu papel relatando que uma de suas atribuições é *pensar no bem estar do aluno*.

Neste caso, o espaço da escola se vincula a um lugar prazeroso e feliz, lugar onde a criança pode ser criança e respeitada como tal. Uma escola que permeia suas ações nesta perspectiva tende a desenvolver um projeto pedagógico coerente com o pleno desenvolvimento humano.

Mais adiante, esse mesmo PCP atribui como seu papel *fazer da escola um local alegre e feliz onde a criança tenha vontade de estar todos os dias*. Tanto a primeira quanto a segunda atribuição se entrelaçam num esforço e desejo de oferecer à criança da escola pública uma escola de qualidade e comprometida com sua formação.

No entanto, a garantia da permanência da criança na escola deverá ser viabilizada pelas mãos de muitos outros trabalhadores da escola, tais como: diretor, professores, faxineiros, cozinheiras, inspetores e órgãos superiores, para que o currículo venha ao encontro dos interesses e das necessidades deste aluno, e não somen-

te do coordenador pedagógico, pois este é mais um no sistema educacional.

Portanto, faz-se mister trabalhar em sintonia com a comunidade local. No dizer do PCP 2, *Ele precisa "conquistar" a comunidade, criar espaços onde a mesma se sinta inserida dentro das atividades desenvolvidas em sua execução e discussão.*

Esta fala denota a preocupação não apenas com o indivíduo, mas também com o coletivo, chamando os pais para opinarem sobre qual escola desejam para seus filhos, como sujeitos e parceiros do processo educativo, exercendo seu papel de cidadãos na construção de uma escola realmente democrática.

Compartilhando da idéia de agregar a comunidade ao projeto pedagógico, Souza (2004, p. 104) ressalta que:

Estabelecer o que é responsabilidade da família e o que é função da escola, na discussão com o grupo de professores, equipe técnica e pais, constitui condição para que se efetive a parceria tão necessária para resultados positivos na formação dos alunos.

Chamar a comunidade para dentro da escola denota uma postura segura sobre sua atuação e igualmente flexível para compartilhar seus acertos e fracassos, compreendendo que a função social da escola não está reservada apenas à elite, mas está sob a responsabilidade de todos os seus trabalhadores e usuários.

### **3.2.3 Aspecto didático-pedagógico do coordenador com o professor**

Analisando o conjunto das falas dos coordenadores, discorreremos sobre um novo eixo temático que nos pareceu significativo em suas falas. Este eixo assinala a importância do PCP em atender às questões didático-pedagógicas que envolvem o cotidiano da escola. Abaixo apresentamos as falas de cinco PCP que nos parecem revelar a importância que atribuem a auxiliar o professor nas questões didático-pedagógicas.

PCP 1: *Tentar mostrar aos professores que temos várias maneiras de ensinar uma matéria.*

PCP 2: *Sugerir sempre que necessário.*

PCP 3: *É necessário acompanhar o trabalho dos professores e dar subsídios quando necessário.*

PCP 4: *Proporcionar momentos de trocas de experiências entre professores. Vistar e fazer interferências necessárias nos semanários.*

PCP 6: *Ajudar os professores no desenvolvimento de suas aulas e propor desafios em cada atividade.*

Ao nos voltarmos para a origem da função do coordenador pedagógico, perceberemos que suas ações estavam essencialmente voltadas para as descrições acima, porém de forma tecnicista e autoritária. Ou seja, era o profissional responsável por auxiliar e supervisionar as ações do professor no contexto escolar.

Se auxiliar é uma das atribuições do coordenador, a fala *Tentar mostrar aos professores*, expressa pelo PCP 1, soa como um gesto cercado de sutilezas a partir do consentimento deste outro profissional. Não basta para este coordenador ter a competência técnica; terá que contar ainda com a disponibilidade do professor em se permitir a ser orientado no processo de construção de ensino-aprendizagem.

Podemos supor que alguns professores se sintam inseguros diante da autoridade que a presença do PCP impõe; portanto, entregar seu semanário demanda abertura para compartilhar do conhecimento produzido e de suas posições teóricas, ainda que estas não estejam claras ou adequadas para a clientela atendida.

As falas *sugerir sempre que necessário*, ou *dar subsídios quando necessário* nos reportam à expressão *interlocução participativa* de Placco (2004, p. 51), explicando que:

[...] a idéia de interlocução participativa visa lembrar ao coordenador que sua fala com o outro, especialmente com o professor, implica ouvi-lo, dialogar com ele, olhar um nos olhos do outro, com atenção, cuidado, predisposição para o atendimento mútuo.

Parece-nos que estes PCP fazem a mediação considerando o outro como parceiro e construtor dos saberes produzidos na escola, dialogando a partir de seu semanário com respeito. Ora, se a relação interpessoal é permeada por este clima empático, podemos dizer então que ocorreu o que Placco (2004, p. 51) denomina de *responsabilidade partilhada*. Ambos reconhecem seus papéis e limitações e buscam em conjunto sanar as dificuldades e avançar sobre novos desafios.

O processo de intervenção pedagógica delineado pelas falas dos PCP 1 e 6 não demonstra uma ação estanque, mas uma mediação contínua sobre a formação

do professor em serviço. Segundo Clementi (2003), as mudanças que visam a transformação da escola ocorrem durante a formação, e não depois.

Assim, para o PCP 1, *propor desafios em cada atividade, e para o PCP 6, tentar mostrar aos professores que temos várias maneiras de ensinar uma matéria*, exige-se do coordenador uma boa dose de sensibilidade para subsidiar a prática sem anular iniciativas ou provocar bloqueios quanto a possíveis erros observados, visto que, em muitos momentos, o coordenador adentra o espaço da sala de aula para realizar momentos de observação.

Caso o coordenador tenha estabelecido com seu grupo a prática de assistir às aulas, Clementi (2003, p. 58) alerta que:

[...] é importante que tenha feito acordos prévios, delimitado critérios para essa observação e que estes tenham significado para o professor. Assim, num momento posterior ao da aula, ambos poderão discutir objetivamente sobre o que foi feito, aprofundando e relacionando teorias estudadas com práticas atuais e futuras.

Seja assistindo às aulas, visitando semanários, ou dirigindo reuniões pedagógicas, o caráter articulador e reflexivo do coordenador parece-nos o mais aconselhável para promover a harmonia entre o grupo, muito embora possamos contar com a resistência voluntária de alguns educadores dificultando esta parceria.

Encontramos unicamente no texto do PCP 4 a menção sobre a importância da troca de experiências entre os professores como uma de suas atribuições: *Proporcionar momentos de trocas de experiências entre professores*. Percebemos nesta atitude a valorização do conhecimento produzido pelo professor, bem como da busca de soluções no coletivo da escola.

Semanalmente a rede municipal de educação de Embu vem garantindo em cada unidade escolar encontros coletivos entre professores e coordenadores para estudo. Em visita a algumas unidades, de forma aleatória, pudemos constatar que alguns PCP conseguiram planejar e aplicar leituras de textos educativos, seção de vídeos ou outra técnica de estudo. Porém, assistematicamente, constatamos que foram mais ricos os momentos em escolas cujos professores compartilharam com seus colegas trocas de experiências bem sucedidas em sala de aula.

Esta valorização do saberes partilhados no próprio espaço escolar é objeto de constatação de Canário (1998, p. 10) ao citar que

A chave para a produção de mudanças (simultâneas) ao nível dos professores e ao nível das escolas passa, então, a residir na reinvenção de novos modos de socialização profissional, o que constitui o fundamento mais sólido para encarar como uma prioridade estratégica o desenvolvimento de modalidades de formação "centradas na escola", por oposição e contraste com a oferta formalizada, descontextualizada e escolarizada que é dominante.

A postura do coordenador ao proporcionar momentos de troca entre os professores demonstra valorização pessoal e profissional de cada um de seu grupo de trabalho, fortalecendo o elo entre seus integrantes, o que, para Canário (1998), outorga legitimidade.

Os estudos de Canário (1998) e Bruno (2004) consideram que a escola é um espaço dinâmico; portanto, é preciso criar situações de estudo, assim "O tempo para a reflexão coletiva e para o estudo individual seria uma condição básica primeira para efetivar o desejo de mudança" (BRUNO, 2004, p. 81).

Muito embora estas reuniões de estudo possam gerar conflitos e desencontros, pudemos perceber pelas expressões dos coordenadores uma postura maleável nas falas: *tentar mostrar; sugerir; acompanhar; proporcionar e ajudar*, evidenciando uma atitude democrática junto ao grupo.

Os verbos empregados denotam que os PCP entendem que as relações são complexas e que não podem ser definidas sem que o grupo se sinta verdadeiramente co-autor de suas decisões; portanto, situam-no como mediador e facilitador das propostas, e não como um fiscalizador das ações docentes.

### **3.2.4 Aspecto didático-pedagógico: o coordenador com o aluno**

Alguns dos participantes desta pesquisa apontaram em seus depoimentos que, além da atribuição concernente ao suporte didático oferecido ao professor, também deverão auxiliar ações de apoio junto ao aluno. Organizamos abaixo este rol de depoimentos visando a compreensão inicial do conjunto de respostas:

PCP 1: *Coordenar projetos que ajudem os alunos com problemas de aprendizagem.*

PCP 2: *Pensar no aluno plenamente, criando projetos para trabalhar "o corpo" e não só a mente.*

PCP 4: *O apoio à família e aos alunos de forma geral.*

PCP 6: *Ouvir e discutir junto com os alunos propostas para o bom andamento da escola. Acompanhar de perto o desenvolvimento dos alunos e suas dificuldades.*

Comparando este eixo temático com o analisado anteriormente notamos que quatro PCP que situaram como sua atribuição *orientar o professor* também elegeram como sua incumbência gerir questões relativas à aprendizagem do aluno. Apenas o PCP 3 não incorpora tal atribuição.

A educação brasileira mais recentemente ampliou a participação dos alunos em seu projeto pedagógico e passou a entender a ação educativa como uma via de mão dupla, ou seja, "professor com o aluno", e não "para o aluno".

Nesta perspectiva, o aluno deixa de ser objeto de nossas ações passando a protagonista de seu próprio processo de desenvolvimento, e, por sua vez, professor e coordenador passam a mediadores das situações de aprendizagem.

Nestas falas identificamos um esforço para tornar o espaço agradável e igualmente acolhedor para os que possuem dificuldades de aprendizagem. Tarefa nada fácil, considerando que as dificuldades são variadas e que, em alguns alunos, estas dificuldades se camuflam na forma de apatia, retraimento ou indisciplina.

No discurso do PCP 2 confirmamos que a visão "conteudista" está sendo rebatida em prol de uma formação humana integral: *Pensar no aluno plenamente, criando projetos para trabalhar "o corpo" e não só a mente*, ampliando o conhecimento para além da sala de aula, em atividades que integrem a cognição, os movimentos e a socialização.

Entendemos que esta visão mais abrangente de educação não poderia deixar de lado a participação ativa do aluno; portanto, o parecer do PCP 6 (*Ouvir e discutir junto com os alunos propostas para o bom andamento da escola*) o coloca como um membro ativo da comunidade, possibilitando postura mais ativa perante o mundo.

Se de um lado encontramos uma postura de inclusão de todos os alunos, por outro lado a fala do PCP 2 denota que deva ser sua tarefa articular projetos para atendimento dos alunos com necessidades especiais: *Coordenar projetos que ajudem os alunos com problemas de aprendizagem*. Entendemos que este discurso revela, primeiramente, a possibilidade de atender crianças com deficiência e, em segundo lugar, que o coordenador ainda se percebe como um dos responsáveis pe-



lo sucesso ou pelo fracasso destes alunos, cabendo-lhe a tarefa de criar ações de intervenção pedagógica.

Se entendermos o papel do coordenador como um mediador e parceiro no processo de construção de uma prática reflexiva conjunta, compreenderemos que todos os envolvidos neste processo devem ser responsáveis pela busca de novos caminhos que visem atender adequadamente às demandas e às necessidades dos alunos.

Comumente a prática tem revelado que o PCP é chamado a intervir em variadas situações de conflito no ambiente escolar, principalmente na ausência do diretor, e que, no afã de auxiliar a comunidade, assume tarefas que não lhe pertencem; por isso, a fala do PCP 4 (*O apoio... de forma geral*) denota uma solicitação abrangente de sua atuação, podendo sucumbi-lo em afazeres que não lhe dizem respeito, subtraindo desta forma seu tempo para ações condizentes com sua função.

Ainda, frente ao desejo de atender às demandas da escola, este PCP pode então se sentir um "*apagador de incêndio*", metáfora alusiva à sobrecarga diária, impedindo-o de refletir sobre sua própria prática e, deste modo, de cristalizar-se com os próprios entraves que o sistema impõe.

### **3.2.5 Aspecto didático-pedagógico: o coordenador e o projeto político-pedagógico**

Este eixo temático revela a importância que o PCP atribui à sua tarefa como o interlocutor para as ações que permeiam a construção do projeto político-pedagógico, a partir das seguintes falas dos participantes da pesquisa:

PCP 1: *Ter o olhar para o "todo" da escola.*

PCP 2: *O professor coordenador pedagógico tem como primordial apoiar, auxiliar, coordenar, sugerir, inserir propostas de trabalho relacionadas ao pedagógico.*

PCP 3: *O professor coordenador pedagógico deve estar atento a tudo o que acontece à sua volta.*

PCP 4: *Orientar, acompanhar, avaliar as práticas pedagógicas da U.E. Analisar e orientar o processo avaliativo da U.E.*

PCP 6: *Considero importante participar da construção do PPP, juntamente*

*com outros segmentos da unidade escolar, e acompanhar o desenvolvimento do mesmo. Quanto à elaboração dos projetos... que a prática esteja pautada em uma teoria.*

Neste conjunto de falas os coordenadores enfatizam o aspecto organizacional presente na escola, posto que todas as ações decorrem das definições do projeto político-pedagógico.

Novamente identificamos nas falas uma dimensão homérica de que o coordenador *deve estar atento a tudo* nas expressões dos PCP 1 e 3, como se pudessem responsabilizar-se por todas as ações de todos os profissionais da unidade. Estas falas denotam uma postura onipotente na tentativa de controlar todas as variáveis que circunscrevem o cotidiano da escola.

Muito embora Vianna (2001) tenha assinalado como incumbência do coordenador articular os docentes na elaboração do projeto político-pedagógico, não devemos esperar que o PCP abarque todas as ações decorrentes do processo ensino-aprendizagem.

A autonomia dos trabalhadores, os diferentes vínculos com a escola, e as convicções pessoais estarão presentes nos diversos momentos da ação educativa, gerando conflitos e até boicotes aos combinados, podendo minar as mais profícuas intenções do coordenador em articular a construção do PPP.

Além do que, o PCP também tem uma jornada de trabalho que lhe impõe um limite temporal de observação e acompanhamento do trabalho, não sendo possível acompanhar toda a rotina da escola ao longo do dia.

A partir destas reflexões podemos supor que o coordenador pode, ao longo de seu trabalho, sentir-se frustrado por não conseguir garantir o acompanhamento de todas as ações. Porém, em uma gestão democrática, há que se ter clareza das ações possíveis e das que devem ser delegadas a outrem, em comum acordo com o grupo, para que a responsabilidade também possa ser partilhada.

Tão importante quanto a responsabilidade partilhada do projeto político-pedagógico, está, para Vieira (2004), a atribuição do coordenador em criar um ambiente onde os professores possam expor seus medos e angústias sobre suas práticas pedagógicas, visto que será o principal elemento humano na consecução dos objetivos propostos, e não há como sublimar os afetos e desafetos que pairam no ambiente escolar.

Na visão dos PCP 4 e 6 pudemos identificar a disponibilidade para articular o projeto com todos os segmentos que compõem a escola. Porém um dado novo surge quando, além de auxiliar no planejamento das ações do PPP, o coordenador também terá como incumbência mobilizar o processo de avaliação deste projeto.

Esta tarefa pode parecer para alguns profissionais da educação um fator importante no processo; para outros pode assumir um caráter inibitório, visto que emergem falhas nos resultados, deflagra descompromissos, e aponta os responsáveis.

Bruno (2004, p. 75) contribui com a análise sobre a importância da avaliação dizendo que

A consciência de que, apesar da clareza de concepções, nossas experiências requerem vigília e avaliação constante favorece a compreensão dos fatores efetivos para nossas mudanças práticas e teóricas, pois diante do diagnóstico [...] podemos refazer rotas e diretrizes na direção de nossas intenções e concepções.

Se inevitavelmente a avaliação revelará ao grupo os aspectos positivos e negativos da ação educativa, por outro lado poderá ser a mola propulsora para novos projetos na busca de melhores encaminhamentos, mudanças de posturas e práticas.

A possibilidade de avaliação também pode ser estendida na perspectiva da reflexão individual do coordenador sobre sua atuação. Compreender o que faz, por que faz, e para que faz pode contribuir para o amadurecimento profissional do PCP na busca do redimensionamento de suas atribuições e de sua formação.

### **3.3 A visão do coordenador sobre a atribuição de orientar o professor no processo de inclusão**

Este questionamento foi lançado aos participantes da pesquisa visando conhecer o que o coordenador pensa sobre a tarefa de orientar o professor no processo de inclusão, objeto desta pesquisa.

As respostas foram categorizadas em dois eixos, sendo que o primeiro responde diretamente ao questionamento acima, seguido de suas justificativas, e o se-

gundo eixo abarca citações concernentes à responsabilidade dos outros segmentos da escola pelo processo de inclusão.

### **3.3.1 Orientar o professor no processo de inclusão como atribuição do PCP**

Este eixo foi analisado considerando as respostas e suas justificativas, visando identificar que concepção sobre inclusão permeia a prática do coordenador neste aspecto do processo educativo.

Assim, relacionamos abaixo as principais "falas" de cada coordenador acerca deste questionamento, visando destacar aspectos comuns entre elas e, em seguida, proceder a uma análise mais particular de algumas delas.

*PCP 1: Eu penso que orientar o professor e auxiliá-lo com seus alunos de inclusão é uma das nossas atribuições. Ter um projeto na escola só para atender os alunos de inclusão e principalmente aquele que é mais dependente da professora se torna obrigação do coordenador.*

*PCP 2: Sim, o coordenador precisa e deve orientar os professores sempre que necessário, principalmente o professor que é novato na EU. É preciso dar as coordenadas de como é o trabalho e de que forma o educador deverá encaminhar determinadas situações relacionadas a alunos com deficiência.*

*Também é de suma importância o coordenador acompanhar como tem sido o desenvolvimento dos alunos com deficiência e manter um vínculo com a família.*

*PCP 3: Sim! Todos funcionários da escola devem tomar ciência deste aluno, e o coordenador deve fazer esta ponte de ligação, além de acompanhar o trabalho junto ao professor, precisa também conversar com os pais para buscarem juntos e melhor maneira de trabalhar com esse aluno.*

*PCP 4: Sim, muitas vezes o professor, ao receber um aluno de inclusão se sente perdido, sem saber muito bem o que fazer.*

*O coordenador tem um papel muito importante, dando sugestões para o tra-*

*balho em sala e o adaptando à inclusão.*

*O coordenador tem o papel fundamental de transmitir segurança aos professores, sem esquecer é claro que o mesmo não detém o saber, mas está sempre disposto a buscar caminhos.*

*Ter momentos de conversas com os profissionais da SAIDE (Sala de apoio à inclusão do deficiente na escola) a fim de buscar esclarecimentos e sugestões para o trabalho com as crianças de inclusão.*

*PCP 5: Percebo com clareza: a questão... é que a grande maioria dos coordenadores não possui o conhecimento ou entendimento mínimo necessário sobre a realidade ou as necessidades dos alunos com deficiência. Posso dizer por mim, que tenho casos de alunos deficientes nos grupos que coordeno que o maior sentimento que me acompanha é a insegurança por não saber como ajudar os professores que "cuidam" deles.*

*PCP 6: Não só minha, mas de toda a equipe. Quanto a orientar os professores, estamos num barco de todos e buscamos nos ajudar, começando por buscar informações sobre a deficiência, discutir e buscar o melhor jeito de ensinar para não ser injusto com aquele aluno que também precisa aprender com ou outro. Propor discussões pertinentes, teorias especializadas e fazer relações com nossas práticas e sempre avaliar, se houve sucesso, continuar, caso não teve o sucesso esperado retomar às teorias e investir na modificação da prática.*

*PCP 7: Ao meu entender não, pois não sou especializada na área, mas na medida do possível através de leituras, pesquisas e pessoas especializadas, procuro me informar sobre o assunto.*

Considerando as falas destacadas, seis PCP responderam afirmativamente ser sua atribuição orientar o professor no processo de inclusão, e apenas um coordenador respondeu negativamente.

O que percebemos ser uma preocupação comum entre os que responderam afirmativamente a pergunta é o fato de não se sentirem preparados para atender adequadamente aos professores, despreparo esse gerado, em grande parte, pelo

desconhecimento das deficiências.

Compreendemos que a diversidade de alunos com deficiência em processo de inclusão na rede pública tem aumentado, fato evidenciado na caracterização da rede pública de ensino de Embu das Artes. Acreditamos, porém, que este movimento tem mobilizado alguns profissionais na busca de qualificação específica, a fim de atenderem esta parcela do alunado e, deste modo, superarem a falta de preparo mencionada acima.

Pudemos constatar nesta pesquisa que a própria Secretaria de Educação de Embu das Artes mobilizou nos últimos anos ações para ampliação do debate sobre as questões de inclusão junto aos coordenadores.

Evidenciamos também pela caracterização dos participantes desta pesquisa que dois PCP buscaram em duas renomadas instituições de ensino para pessoas com deficiência subsídios acadêmicos para ampliar sua formação sobre este tema. Ainda assim, estes coordenadores relatam não se sentirem capazes de fazer com segurança orientações ao professor sobre os aspectos didático-pedagógicos.

No dizer do PCP 6, *Propor discussões pertinentes, teorias especializadas e fazer relações com nossas práticas e sempre avaliar, se houve sucesso, continuar, caso não teve o sucesso esperado retomar às teorias e investir na modificação da prática*, percebemos que, muito embora haja esforço para buscar experiências bem sucedidas, há também a disponibilidade de refazer práticas que não geraram sucesso.

Esta posição denota determinação da qualificação profissional mesmo diante de tentativas infrutíferas, buscando encontrar novas possibilidades de acerto.

Outro fator importante para a execução de sua tarefa de orientação, segundo o PCP 2, é *manter um vínculo com a família*, e o PCP 3, *conversar com os pais para buscarem juntos a melhor maneira de trabalhar com esse aluno*. Ambos buscam encontrar parceria e informações importantes sobre a deficiência, discutindo em conjunto o que é melhor para o aluno.

Manter o diálogo com a família é ampliar a possibilidade de ações pertinentes, visto que, por meio dos pais, os educadores poderão obter informações quanto à rotina, aos hábitos e aos recursos comumente usados pela criança que poderão ser adaptados ao espaço escolar e facilitar os processos educacionais aplicados em sala de aula.

Além da família, encontramos na fala do PCP 4 a importância de outros seg-

mentos para apoiar a mediação entre o coordenador e o professor, como *Ter momentos de conversas com os profissionais da SAIDE (Sala de apoio à inclusão do deficiente na escola) a fim de buscar esclarecimentos e sugestões para o trabalho com as crianças de inclusão*. Este coordenador demonstra ampliar suas tentativas de auxílio, valorizando os profissionais especializados disponíveis no município para solidificar suas intervenções.

Um fator que nos remete às questões da qualificação profissional apareceu nas falas dos PCP 6 e 7, nas expressões *buscamos nos ajudar, começando por buscar informações sobre a deficiência, discutir e buscar o melhor jeito de ensinar, e não sou especializada na área, mas na medida do possível, através de leituras, pesquisas e pessoas especializadas, procuro me informar sobre o assunto*. Muito embora estes dois coordenadores tenham realizado pós-graduação *lato-sensu* em áreas para o trabalho com pessoa com deficiência, ainda não se sentem preparados.

Considerando que a escola também é para os educadores um dos principais locais para sua formação, Christov (2004) aponta que existem duas condições básicas para que a formação resulte em mudanças no interior da escola. A primeira condição diz respeito à gestão de cada sistema educacional ao viabilizar questões de tempo, espaço e remuneração. A segunda diz respeito à subjetividade de cada educador para se engajar nas mudanças propostas.

Há que se considerar que as mudanças individuais estão muito mais na ordem da reflexão de seus paradigmas, e pressupõem uma apropriação sistemática e diária entre sua prática e o coletivo, assim como entre sua atuação e as respostas advindas de cada aluno. Deste modo, cada professor ou PCP terá uma trajetória particular derivada dos múltiplos encontros vividos no mesmo espaço.

Neste momento do trabalho, julgo oportuno novamente trazer Canário (1998) ao discutir os conceitos de competência e qualificação, visto que muitas vezes os empregamos como sinônimos, e importa-nos situar nossas ações sobre o modelo de formação que buscamos e que podemos alcançar no interior da escola, como professor ou coordenador.

Le Boterf (1994 *apud* CANÁRIO, 1998, p. 14) discute o conceito de competência como

[...] não é um estado nem um saber que se possui, nem um adquirido de formação. Só é compreensível (e susceptível de ser produzido) "em acto"

e daí o seu carácter finalizado, contextual e contingente. É deste ponto de vista que as competências não são encaradas como algo de prévio ao exercício profissional, mas sim como algo de emergente de processos de mobilização e confronto de saberes, em contexto profissional.

Sobre o termo qualificação o mesmo autor comenta que

O termo qualificação faz parte da nossa linguagem corrente e remete-nos para a obtenção de títulos académicos, diplomas, graus, certificados, que constituiriam uma garantia da prévia aquisição de saberes requeridos por determinadas situações de trabalho (*apud* CANÁRIO, 1998, p. 14).

Enfim, o primeiro termo compreende uma ação individual e muito particular sobre o modo de agir em um determinado contexto, e o segundo diz respeito ao aparato social e culturalmente construído acerca de um assunto.

Deste modo, para Canário (1998, p. 14), "é **a escola** (grifo nosso) que se dá como lugar decisivo da aprendizagem profissional dos professores".

Portanto, em se tratando do tema inclusão de aluno com deficiência no ensino regular, e considerando as falas apresentadas, faz-se necessário um trabalho sistemático sobre este tema, aliado ao que Christov (2004, p. 81) aponta como *orientação provocativa de reflexão*, a fim de desestabilizar o professor na busca de novos caminhos, pautados em conhecimentos que possam contribuir para o processo de inclusão de todos os alunos, inclusão aqui entendida como a efetiva participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem e no convívio com os demais alunos.

Muito embora as falas nos pareçam em alguns momentos revestidas de modéstia, por não se sentirem devidamente preparados, certamente estes PCP deverão se apropriar de uma boa dose de iniciativa e convicção de estarem trilhando o caminho possível e desejável para a formação docente de seu grupo e das possibilidades reais de inclusão dos alunos presentes na escola.

### **3.3.2 Responsabilidade dos outros segmentos da escola pelo processo de inclusão**

Neste último ponto de análise evidenciamos que quatro PCP percebem o fenômeno da inclusão do deficiente no ensino regular como uma ação mais abrangente e verdadeiramente social.



PCP 1: *O aluno de inclusão é um aluno de vários educadores de porteiro até diretor.*

PCP 2: *Sim! Todos funcionários da escola deve tomar ciência deste aluno, e o coordenador deve fazer esta ponte de ligação.*

PCP 4: *É o coordenador também que irá propiciar momentos de estudos, para o grupo conhecer melhor os casos de inclusão existentes na EU. Irá ainda propiciar momentos de conversas com os pais, buscando a parceria entre professores e pais.*

PCP 6: *Não só minha, mas de toda a equipe (a inclusão do deficiente) É um dever social do qual estamos inseridos.*

Em suas falas, incluem-se como responsáveis por contribuir no processo de inclusão, sem assumir toda a responsabilidade do fracasso ou sucesso desta ação.

Pudemos perceber a importância da clareza das funções desempenhadas no cotidiano da escola pública. No relato do PCP 1, ao dizer que *O aluno de inclusão é um aluno de vários educadores de porteiro até diretor*, está possibilitando que toda a comunidade escolar tenha contato com esta pessoa e respeite seu direito ao acesso à educação na escola pública, independentemente da função que esteja desempenhando.

A ação do PCP 4 vai além, ao dizer que *É o coordenador também que irá propiciar momentos de estudos, para o grupo conhecer melhor os casos de inclusão existentes na unidade escolar*. Comungar com esta ação implica também uma concepção de formação contínua que, na experiência de Pardal e Marins (2005, p. 107), passa pela "formação contínua como um acto permanente, dinamizador da experiência profissional e da reflexão sobre a mesma, da construção da escola como projecto integrador de saberes e de pessoas e da qualidade de vida do professor como ser humano e como profissional do ensino".

Podemos dizer que este PCP compreende e valoriza o espaço pedagógico como o principal local de estudo e valorização das experiências docentes, articulando os saberes dos professores que atuam com alunos normais ou deficientes.

Mais adiante, estes mesmos autores complementam que a formação contínua deve se manter atrelada ao aperfeiçoamento das metodologias de ensino no processo de ensino-aprendizagem também por meio de "uma valorização do compo-

nente experimental do ensino-aprendizagem, um crescente recurso às mais diversas tecnologias, o estímulo à investigação científica e à construção de conhecimento" (PARDAL; MARINS, 2005, p. 111).

Faz-se necessário, segundo este autor, buscar caminhos e conhecimentos específicos para a especificidade que nos for apresentada, neste caso, crianças com as mais variadas deficiências.

Do mesmo modo que a responsabilidade deve ser compartilhada para acolher o aluno em processo de inclusão, deve-se zelar para que a formação contínua dos professores possa também se alargar para os demais trabalhadores da escola que tiveram pouco ou nenhum conhecimento sobre temas educacionais.

Estes trabalhadores estão retratados na fala do PCP 1: *de porteiro até diretor*; do PCP 2: *Todos os funcionários da escola*; do PCP 6: *toda a equipe*. Chamar os trabalhadores da cozinha, limpeza, secretaria, portaria e inspetoria para pensar sobre esta ação, dentro do projeto político-pedagógico, é também uma forma de inclusão social de uma parcela de profissionais que têm muito a contribuir com experiências, dúvidas e sugestões para melhoria da qualidade do atendimento educacional de todos os alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando escolhemos desenvolver a pesquisa que mergulhava no binômio coordenador pedagógico e inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, a idéia inicial, ainda que nebulosa, já sinalizava que viria recheada de várias nuances a serem conhecidas.

A partir da delimitação do problema fomos definindo nosso percurso teórico, e encontrando em estudos sobre o tema novas perspectivas para velhos problemas,

ou confirmando nossa visão, ainda que empírica, posto que a escolha do tema viria ao encontro da minha experiência profissional como coordenadora pedagógica.

Porém, foram os questionários que, depois de lidos e relidos inúmeras vezes, foram sugerindo e delimitando nossa análise e a busca por outras fontes de consulta, resultando nas seguintes considerações:

A primeira constatação refletiu o que as pesquisas de Rosemberg (2001) apontam, ou seja, que a carreira do magistério é um nicho feminino, do qual também fazem parte as demais funções que compõem a área educacional.

Os resultados apontaram, ainda, que os coordenadores entrevistados tomam como uma de suas atribuições a importância da articulação das relações humanas na escola. Suas falas denotam preocupação em serem um esteio para as problemáticas cotidianas que emergem nas relações interpessoais, visando possibilitar um ambiente de trabalho harmonioso para todos os que convivem no espaço escolar.

Ainda que estejam preocupados em cultivar um ambiente agradável, compreendem que esta tarefa também é da responsabilidade de todos os integrantes da escola, não cabendo a poucos a realização deste objetivo.

O segundo eixo que nos chamou atenção foi a consciência de sua atribuição para sugerir, apoiar e subsidiar os professores no processo de ensino-aprendizagem de forma dialógica. Compreendem que esta prática deve estar embasada na construção individual, mas também coletiva do processo educacional.

Nossa interpretação sobre a importância deste eixo se expressa na forma como os coordenadores enfatizaram o papel da troca de experiências como fator motivacional e de crescimento das práticas bem sucedidas.

A valorização pela participação dos professores no processo de formação continuada parece-nos incorporada à fala destes coordenadores, visto que todos, até bem recentemente, estiveram em sala de aula exercendo a função docente e, por isso, ainda têm muito presente os fazeres didáticos que permeiam o papel do professor, função para qual podem retornar a qualquer momento.

De um lado percebemos o anseio destes coordenadores em auxiliar no processo de transformação da escola, e, de outro, constatamos vários teóricos enfatizando a formação em serviço como o local propício para a incorporação destas mudanças.

Deste modo, os participantes desta pesquisa demonstram sintonia com as tendências modernas educacionais ao valorizarem a escola como um local de ação

e reflexão constante de suas práticas, e dentre elas as implicações decorrentes do processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

Ao serem questionados se consideravam ser sua atribuição orientar o professor no processo de inclusão, seis PCP responderam afirmativamente, mas não se sentiam preparados para esta tarefa. Apenas um coordenador respondeu negativamente, sob a alegação de não ser especialista no assunto.

Curiosamente, o coordenador que respondeu negativamente se especializou em uma renomada instituição de educação para pessoas com deficiência. Mesmo assim, este coordenador não incorpora esta atribuição, como se o fazer educacional demandasse sempre ajuda extra-escolar ou de outros especialistas, que não ele.

Intriga-me saber a quem, na visão deste coordenador, caberia então a tarefa de auxiliar o professor?

Seria apenas um excesso de zelo ou uma forma de se eximir do contato com o diferente?

Neste momento nos reportamos aos estudos de Canário (1998), que abordam a distinção entre competência e qualificação profissional. Para este autor, a competência se constrói no seio do ato pedagógico; portanto, é uma trajetória pessoal e intransferível, porém plenamente compartilhável. Qualificação profissional, por outro lado, refere-se a todos os recursos acadêmicos garimpados ao longo da carreira por meio de cursos e suas respectivas titulações.

Ainda que concordemos em que os profissionais da educação, sujeitos desta pesquisa, desconheçam muitos dos aspectos relevantes e específicos da condição de deficiência para viabilização do processo educacional, concordamos com Canário (1998) quando se refere ao entrelaçamento da qualificação com a competência, que se firma no interior da própria escola onde estes alunos estão incluídos.

Acreditamos que a busca de novos conhecimentos que venham a favorecer o processo de inclusão deva ter origem no seio do ambiente escolar, seja na troca de experiência entre os pares, seja na observação e no registro das práticas pedagógicas desenvolvidas, seja em reuniões pedagógicas que envolvam estudos de casos ou em leituras e discussões compartilhadas. O salto qualitativo dos educadores no que se refere à inclusão desta parcela do alunado escolar não deve ser pensado como possível apenas e tão somente pela formação específica em uma ou outra área da deficiência ou pela capacitação formal de professores, embora essas possibilidades tenham importante papel, mas deve-se valorizar, também, o conhecimento genuíno

dos profissionais, adquirido nas atividades desenvolvidas e vivenciadas no cotidiano das escolas.

A inclusão de alunos com deficiência é um direito adquirido, e os profissionais da educação não poderão se eximir da responsabilidade de atendê-los em suas necessidades específicas de aprendizagem e de convivência no espaço escolar. Portanto, o processo de capacitação dos atores educacionais se impõe, e é **na escola** que se processa a mais profícua aprendizagem sobre o fazer educacional, por meio da contribuição individual e coletiva, colocando todos os protagonistas na discussão e na busca de novos e melhores caminhos para o processo de inclusão.

## BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A dimensão relacional no processo de formação docente: Uma abordagem possível. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luza Helena da Silva (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. O coordenador pedagógico ante o desafio de articular e mobilizar a equipe escolar para tecer o projeto pedagógico. In: \_\_\_\_\_. *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

ALVES, Alda Judith. *O planejamento de pesquisas qualitativas em educação*. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio/1991.

ANDRÉ, Marli. Cotidiano escolar: Um campo de estudo. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de Almeida (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. Coordenar, avaliar, formar: Discutindo conjugações possíveis. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB/2001*. Diário Oficial da União, 11 de setembro de 2001.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. Desejo e condições para mudança no cotidiano de uma coordenadora pedagógica. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de Almeida (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

BUENO, José Geraldo Silveira. A integração social das crianças deficientes: A função da educação especial. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). *A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon / Editora SENAC, 1997.

CANÁRIO, Rui. A escola: O lugar onde os professores aprendem. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 6, 1998.

CARVALHO, Marlene Araújo. *Coordenação de área e a participação docente: Uma experiência de trabalho em língua portuguesa*. São Paulo, 1989. (Dissertação - Mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. *Sabedorias do Coordenador Pedagógico: enredos do interpessoal e de (con) ciências na escola*. São Paulo, 2001. (Tese – Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

CLEMENTI, Nilva. A voz dos outros e a nossa voz: Alguns fatores que intervêm na atuação do coordenador. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. *A máscara e o rosto da instituição especializada*. São Paulo: Memnon, 1998.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. *A questão da autoridade no desempenho da função de coordenação pedagógica*. São Paulo, 1983. (Dissertação - Mestrado Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).

FRANCO, Francisco Carlos. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luza Helena da Silva (Org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

GLAT, Rosana. *A integração social dos portadores de deficiências: Uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Um novo olhar sobre a integração do deficiente. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). *A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon / Editora SENAC, 1997.

GODOY, Hermínia Prado. *Inclusão de alunos portadores de deficiência no ensino regular paulista: Recomendações internacionais e normais oficiais*. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HASHIMOTO, Cecília Iacoponi. Dificuldades de aprendizagem: Concepções que permeiam a prática de professores e orientadores. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LOMONICO, Circe Ferreira. *Atribuições do coordenador pedagógico*. 2. ed. São Paulo: Edicon, 2003.

MADER, Gabriele. Integração da pessoa portadora de deficiência: A vivência de um novo paradigma. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). *A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon / Editora SENAC, 1997.

MAZZOTTA, Marcos José S. *Educação do portador de deficiência no novo milênio*:

Dilemas e perspectivas. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org.). *Políticas públicas: Educação, tecnologias e pessoas com deficiências*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. (Coleção Leituras do Brasil).

\_\_\_\_\_. *Trabalho docente e formação de professores de educação especial*. São Paulo: E.P.U., 1993.

\_\_\_\_\_. *Fundamentos da educação especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. Autismo e integração. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). *A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon / Editora SENAC, 1997.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador / formador como um dos agentes de transformação da/ na escola. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Org.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PARDAL, Luís António; MARINS, António Maria. Formação contínua de professores: Concepções, processos e dinâmica profissional. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 20, p. 103, 2005.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de Almeida (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri. Perspectivas da escola inclusiva: Algumas reflexões. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Org.). *Educação especial do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Ver. Estudos Fem.*, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001.

SANTOS, Sílvia R. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa biomédica. *J. Pediatr.*, Rio de Janeiro, v. 75, n. 6, p. 401-406, 1999.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Integração: Do que e de quem estamos falando? In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). *A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon / Editora SENAC, 1997.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan. O coordenador e o atendimento à diversidade. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de Almeida (Org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

TRINDADE, Raquel. *Embu: Aldeia de M'Boy*. São Paulo: Noovah América, 2003.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em Educa-



ção Especial, 10 de junho de 1994.

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE. Apresentação de trabalhos acadêmicos: Guia para alunos da Universidade Presbiteriana Mackenzie. 3. ed. São Paulo: Editora Mackenzie, 2004. 104 p.

VIANNA, Adriana Beatriz Botto. *O papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores em serviço na educação de jovens e adultos*. São Paulo, 2001. (Dissertação - Mestrado - Universidade de São Paulo).

VIEIRA, Marili M. da Silva. O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de Almeida (Org). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

VIZIM, Marli. Educação inclusiva: O avesso e o direito de uma mesma realidade. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Org.). *Políticas públicas: Educação, tecnologias e pessoas com deficiências*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. (Coleção Leituras do Brasil).

# ANEXO I

## UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

### CARTA DE INFORMAÇÃO À INSTITUIÇÃO

Esta pesquisa tem como intuito conhecer como o professor coordenador pedagógico percebe seu trabalho de orientação do professor no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Para tal solicitamos a autorização desta instituição para a proceder a aplicação de nosso instrumento de coleta de dados; comprometendo-nos a não oferecer riscos de qualquer ordem aos colaboradores e à instituição. Os profissionais não serão obrigados a participar da pesquisa, podendo desistir a qualquer momento. As informações obtidas terão tratamento confidencial e serão utilizados especificamente para fins acadêmicos e sem a identificação dos colaboradores. Quaisquer dúvidas que existirem agora ou depois poderão ser livremente esclarecidas, bastando entrar em contato conosco no telefone abaixo mencionado. De acordo com estes termos, favor assinar abaixo. Uma cópia ficará com a instituição e outra com os pesquisadores. Obrigada.

.....  
Pesquisadora Orientadora  
Lúcia Gusson Aguiar Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Eloísa Famá D'Antino  
Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Telefone: 3236.8707

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o(a) senhor(a) \_\_\_\_\_, sujeito de pesquisa, após leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DA PESQUISA, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicitado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa proposta.

Fica claro que o sujeito de pesquisa ou seu representante legal podem, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial guardada por força do sigilo profissional.

São Paulo, .....de ..... de.....

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito ou seu representante legal

## ANEXO II

**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA INTITULADA  
A VISÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO SOBRE SUA ATUAÇÃO NO PROCESSO DE IN-  
CLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

1. | Idade \_\_\_\_\_ 2. | Sexo  Feminino  Masculino
3. | Modalidade(s) que coordena  Ed. Infantil  E.J.A.  Fundamental I  Especial
4. | Há quanto tempo atua como PCP na rede de ensino de Embu? \_\_\_\_\_
5. | Indique sua graduação \_\_\_\_\_
6. | Realizou cursou de especialização?  Sim  Não
7. | Nome da especialização: \_\_\_\_\_
8. | Outros cursos  Mestrado  Doutorado
9. | Indique as áreas: \_\_\_\_\_
10. | Descreva as atribuições do Professor Coordenador Pedagógico que você considera relevantes:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
(se necessitar utilize o verso)
11. | Você percebe ser sua atribuição orientar os professores nas questões referentes à inclusão escolar de alunos com deficiência? Comente.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
(se necessitar utilize o verso)

Embu, 27 de abril de 2006.

## ANEXO III

Prezado Professor Coordenador Pedagógico

Saudações!

O objetivo desta carta é convidá-lo a participar de uma pesquisa acadêmica que estarei desenvolvendo como parte do processo de finalização de meu projeto de mestrado.

Desejo, no entanto, esclarecer algumas questões que me parecem pertinentes para que você se sinta seguro quanto ao caráter desta ação.

Sou aluna do quarto semestre no programa de mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, e após cumprir créditos em várias disciplinas alusivas às questões do desenvolvimento humano passei a elaborar minha dissertação tendo como foco de pesquisa a figura do coordenador pedagógico e a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino regular.

Neste momento estou ocupando a função de técnica no Núcleo de Formação na Secretaria de Educação e tenho absoluta convicção, por princípios éticos que permeiam minha atuação como aluna e profissional, e por força das normas do Comitê de Ética da Universidade, que toda informação prestada por você deve ser em caráter espontâneo e altamente sigiloso.

Em nenhum momento estarei citando o nome dos participantes, e as declarações prestadas serão utilizadas apenas na esfera acadêmica, cuidando para que seu anonimato seja preservado. Por isso, o questionário preenchido deverá ser enviado para o endereço mencionado no envelope sem a identificação do remetente.

As informações serão utilizadas para que possa contribuir com minha análise sobre o papel do professor coordenador pedagógico, e sua ação no processo de inclusão, com vistas a produzir conhecimento acadêmico que auxilie a atuação deste profissional, bem como de políticas públicas para auxiliar sua atuação e favorecer o processo de inclusão.

Uma vez concluída a pesquisa e tendo passado pelo processo de defesa da dissertação, estarei agendando um encontro para que os envolvidos na pesquisa tomem ciência dos resultados da mesma e posteriormente encaminharei para a Secretaria de Educação sugestões que contribuam com a melhoria da educação em nosso município.

Colocando-me ao seu dispor para outras informações que julgar necessário, subscrevo-me,

Cordialmente

Lúcia Gusson Aguiar

## ANEXO IV

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o(a) senhor(a) \_\_\_\_\_, sujeito de pesquisa, após leitura da CARTA DE INFORMAÇÃO AO SUJEITO DA PESQUISA, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicitado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância em participar da pesquisa proposta.

Fica claro que o sujeito de pesquisa ou seu representante legal podem, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que todo trabalho realizado torna-se informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

Embu, .....de ..... de.....

---

Assinatura do sujeito ou seu representante legal

## ANEXO V

### RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS

#### 10ª QUESTÃO

#### EIXO TEMÁTICO:

#### 1. ASPECTO RELACIONAL

##### 1.1 Aspecto relacional: PCP x Professor

P.C.P.	Descrição da fala
2	Levantar a auto-estima do corpo docente, valorizando o trabalho quando necessário.
5	Capacidade de se relacionar e lidar com o grupo que coordena. Ser capaz de unir o grupo, influenciando-o a trabalhar com prazer e com o propósito ou objetivos comuns. Eu acredito que liderar um grupo seja influenciá-lo e, portanto, o papel principal do coordenador é o de influenciar o seu grupo, a ir em busca da excelência naquilo que faz. Considero essa na verdade, o maior desafio no papel do coordenador.
6	É necessário que também que o PCP ofereça todas as condições necessárias aos professores para que estejam motivados. Então novamente é o desafio do PCP, que se depara com professores desmotivados, incrédulos e que a partir desta realidade dura têm de driblar e seduzir este profissional para que se esforce um pouco mais e que ainda consiga forças para um trabalho de qualidade.
7	Em 1º lugar devemos levar em consideração o "respeito" com todos profissionais envolvidos no trabalho pedagógico da unidade escolar. Procuo integrar todos de maneira que todos o se setores (exemplo, faxineira, apoio, merendeiras etc) participem desse trabalho, pois não é somente os educadores que fazem parte do mesmo. Em suma, acredito no trabalho que desenvolvo junto ao meu grupo, pois assim passo maior segurança para o mesmo.

##### 1.2 Aspecto relacional: PCP com a comunidade e aluno

PCP	Descrição da fala
1	Pensar no bem estar do aluno
2	Ele precisa "conquistar" a comunidade, criar espaços onde a mesma se sinta inserida dentro das atividades desenvolvidas em sua execução e discussão.

## 10ª QUESTÃO

### EIXO TEMÁTICO:

### 2. ASPECTO DIDÁTICO- PEDAGÓGICO

#### 2.1 Aspecto didático-pedagógico: PCP x Professor

PCP	Descrição da fala
1	Tentar mostrar aos professores que temos várias maneiras de ensinar uma matéria ou resolver problemas relacionados aos alunos e sua aprendizagem.
2	Sugerir sempre que necessário
3	É necessário acompanhar o trabalho dos professores e dar subsídios quando necessário.
4	Proporcionar momentos de trocas de experiências entre professores. Vistar e fazer interferências necessárias nos semanários. <b>Orientar e acompanhar o processo ensino-aprendizagem dos alunos de inclusão, juntamente com pais e professores.</b> <b>Dar sugestões e atividades para o professor trabalhar com as crianças de inclusão, adaptando as atividades à turma toda.</b> Planejar e mediar os HTPC. Planejar e mediar as Reuniões Pedagógicas.
6	Ajudar os professores no desenvolvimento de suas aulas e propor desafios em cada atividade. Oportunizando o conhecimento que o (professor) fará a todo momento refletir sua práxis, assim será possível fazer a diferença e elevar a qualidade de ensino, que é a nossa busca realmente.

#### 2.2 Aspecto didático-pedagógico: PCP x aluno

PCP	Descrição da fala
1	Fazer da escola um local alegre e feliz onde a criança tenha vontade de estar todos os dias. <b>Coordenar projetos que ajudem os alunos com problemas de aprendizagem.</b> Pensar no aluno plenamente, criando projetos para trabalhar "o corpo" e não só a mente.
2	O apoio à família e os alunos de forma geral.
4	Ouvir e discutir junto com os alunos propostas para o bom andamento da escola.
6	<b>Acompanhar de perto o desenvolvimento dos alunos e suas dificuldades.</b>

#### 2.3 Aspecto didático-pedagógico: PCP x Projeto Político-Pedagógico

PCP	Descrição da fala
1	Ter o olhar para o " todo" da escola.
2	O professor coordenador pedagógico tem como primordial apoiar, auxiliar, coordenar, sugerir, inserir propostas de trabalho relacionadas ao pedagógico.
3	O professor coordenador pedagógico deve estar atento à tudo que acontece a sua volta, não deve misturar o pessoal com o profissional, para não atrapalhar seu trabalho.
4	Orientar, acompanhar, avaliar as práticas pedagógicas da U.E. Analisar e orientar o processo avaliativo da U.E.
6	Considero importante participar da construção do PPP, juntamente com outros segmentos da EU e acompanhar o desenvolvimento do mesmo. Quanto a elaboração dos projetos cabe ao PCP estar junto cuidando para que a prática esteja pautada em uma teoria.

## 11ª QUESTÃO

### EIXOS TEMÁTICOS

#### 1.1 Orientar o professor no processo de inclusão x Atribuição do PCP

PCP	Descrição da fala
1	Eu penso que orientar o professor e auxiliá-lo com seus alunos de inclusão é uma das nossas atribuições. Ter um projeto na escola só para atender os alunos de inclusão e principalmente aquele que é mais dependente da professora se torna obrigação do coordenador.
2	Sim, o coordenador precisa e deve orientar os professores sempre que necessário, principalmente o professor que é novato na EU. É preciso dar as coordenadas de como é o trabalho e de que forma o educador deverá encaminhar determinadas situações relacionadas a alunos com deficiência. Também é de suma importância o coordenador acompanhar como tem sido o desenvolvimento dos alunos com deficiência e manter um vínculo com a família.
3	Sim! Todos funcionários da escola devem tomar ciência deste aluno, e o coordenador deve fazer esta ponte de ligação, além de acompanhar o trabalho junto ao professor, precisa também conversar com os pais para buscarem juntos e melhor maneira de trabalhar com esse aluno.
4	Sim, muitas vezes o professor, ao receber um aluno de inclusão se sente perdido, sem saber muito bem o que fazer. O coordenador tem um papel muito importante, dando sugestões para o trabalho em sala e o adaptando à inclusão. O coordenador tem o papel fundamental de transmitir segurança aos professores, sem esquecer é claro que o mesmo não detém o saber, mas está sempre disposto a buscar caminhos. Ter momentos de conversas com os profissionais da SAIDE a fim de buscar esclarecimentos e sugestões para o trabalho com as crianças de inclusão.
5	Percebo com clareza: a questão... é que a grande maioria dos coordenadores não possui o conhecimento ou entendimento mínimo necessário sobre a realidade ou as necessidades dos alunos com deficiência. Posso dizer por mim, que tenho casos de alunos deficientes nos grupos que coordeno que o maior sentimento que me acompanha é a insegurança por não saber como ajudar os professores que "cuidam" deles.
6	Não só minha, mas de toda a equipe. A inclusão é uma resposta a um direito roubado há muito tempo dos deficientes, e um dever social do qual estamos inseridos. Bem, quanto ao atendimento tenho convicção que estamos fazendo, porém, incluir, está bem distante de integrar. Quanto a orientar os professores, estamos num barco de todos e buscamos nos ajudar, começando por buscar informações sobre a deficiência, discutir e buscar o melhor jeito de ensinar para não ser injusto com aquele aluno que também precisa aprender com ou outros. Propor discussões pertinentes, teorias especializadas e fazer relações com nossas práticas e sempre avaliar, se houve sucesso, continuar, caso não teve o sucesso esperado retornar às teorias e investir na modificação da prática.
7	Ao meu entender não, pois não sou especializada na área, mas na medida do possível através de leituras, pesquisas e pessoas especializadas, procuro me informar sobre o assunto.

#### 1.2 Inclusão: responsabilidade de todos os integrantes da U.E.

P.C.P.	Descrição da fala
1	O aluno de inclusão é um aluno de vários educadores de porteiro até diretor
3	Sim! Todos funcionários da escola deve tomar ciência deste aluno, e o coordenador deve fazer esta ponte de ligação. Precisa também conversar com os pais para buscarem juntos a melhor maneira de trabalhar com esse aluno. O qual fica claro o quanto é fundamental o trabalho do coordenador como mediador entre pais/alunos e professores.
4	É o coordenador também que irá propiciar momentos de estudos, para o grupo conhecer melhor os casos de inclusão existentes na EU. Irá ainda propiciar momentos de conversas com os pais, buscando a parceria entre professores e pais.
6	Não só minha, mas de toda a equipe (a inclusão do deficiente) É um dever social do qual estamos inseridos.



