

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SUELY ALVES DOS SANTOS MACHADO

**A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO JUNTO ÀS SALAS DE
RECURSOS MULTIFUNCIÓN AIS**

São Luís
2022

SUELY ALVES DOS SANTOS MACHADO

**A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO JUNTO ÀS SALAS DE
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Maranhão, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho.

São Luís

2022

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário
Maurício José Morais Costa CRB 13-833

M149a

Machado, Suely Alves dos Santos.

A atuação do coordenador pedagógico junto às salas de recursos multifuncionais /
Suely Alves dos Santos Machado. – São Luís, 2022.

182 f. il. color.

Orientadora: Profa. Doutora Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

Inclui bibliografia, apêndices e anexos.

1. Coordenador Pedagógico. 2. Inclusão. 3. Salas multifuncionais. I. Título. II.
Carvalho, Mariza Borges Wall Barbosa de.

CDD: 374.312191
CDU: 37(043.2)

SUELY ALVES DOS SANTOS MACHADO

**A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO JUNTO ÀS SALAS DE
RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Prof^a. Dra. Hilce de Castro Aguiar
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

AGRADECIMENTOS

A Deus, que em sua grandeza, poder e honra, me proporcionou a realização de mais uma conquista.

A minha família, Juvenal, Elvécio e Hugo.

À minha estimada professora Doutora Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho pelas orientações durante todo desenvolvimento desta pesquisa.

Aos demais familiares pelo carinho e orações. Sou grata aos professores e demais funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação por todo o apoio.

Aos companheiros da Secretaria de Educação Especial, Bela, Marinilce, Concitinha e a estimada professora Rosane Ferreira.

Aos colegas da turma 19º por todos os momentos de partilha, esforço e dedicação.

A minha querida amiga Graça Campos pela sua paciência, apoio e disponibilidade na construção deste trabalho.

Aos professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado que contribuíram com esta pesquisa, expressando seus desafios no processo de inclusão.

Aos coordenadores pedagógicos pelo trabalho incansável no contexto escolar na perspectiva de alcançar a todos.

Por fim, a todos que direta ou indiretamente deram sua parcela de contribuição para realização desta pesquisa.

A Deus,
Autor e consumidor de tudo.
Aos meus pais amados,
Bernardino e Osana, (*in memoriam*)
Por serem meu porto seguro.

Nenhuma pedagogia que seja verdadeiramente libertadora pode permanecer distante do oprimido, tratando-os como infelizes e apresentando-os aos seus modelos de emulação entre os opressores. Os oprimidos devem ser o seu próprio exemplo na luta pela sua redenção.

Paulo Freire

RESUMO

A inclusão é um tema de grande relevância, que tem despertado interesse de muitos estudiosos acerca do arcabouço legal e de práticas pedagógicas que contribuem ou dificultam o andamento do processo na escola. Proporcionar a inclusão no espaço escolar é acolher, é promover a acessibilidade, é proporcionar práticas que resultem na aprendizagem e na socialização de todos os indivíduos. Diante dessa perspectiva, tivemos como objetivo analisar as práticas do coordenador pedagógico implementadas nas escolas da rede estadual de ensino, em especial suas contribuições para efetivação da aprendizagem dos alunos com necessidades especiais nas salas de recursos multifuncionais. Além disso, buscamos verificar se a sala de recurso multifuncional oferece condições para escolarização do aluno público-alvo da educação especial; identificar quais atividades são sugeridas pelo coordenador pedagógico frente às práticas pedagógicas dos professores da sala de recurso multifuncional e analisar as ações e práticas implementadas pelo coordenador pedagógico direcionadas à inclusão dos alunos da educação especial. Utilizamos abordagem qualitativa com entrevistas semiestruturadas. Os participantes foram professores de salas regulares; professores de salas de recursos multifuncionais e coordenadores pedagógicos de escolas da rede pública estadual. Os resultados encontrados mostram que professores e coordenadores pedagógicos, que atuam nas escolas visitadas, são conhecedores das leis que garantem um atendimento adequado aos alunos com deficiência, sabem da relevância do papel do coordenador pedagógico e das salas multifuncionais para o atendimento educacional especializado. Porém, esses profissionais consideram que ainda existem obstáculos nesse atendimento. A falta de capacitação dos professores para trabalhar com a educação especial é o principal deles, assim como, a falta de estrutura física e material didático, que fazem parte do aparato para desenvolver um trabalho qualitativo que cumpra com as propostas legais para o processo de inclusão. Percebemos também a necessidade de interação entre professores da sala de recursos e professores do ensino regular. Por fim, constatamos que a atuação do coordenador precisa melhorar e que a capacitação é fundamental para que o trabalho evolua.

Palavras-chave: coordenador pedagógico; inclusão; salas multifuncionais.

ABSTRACT

In this dissertation we present the results of the research about the performance of the pedagogical coordinator in the multifunctional rooms of schools in the State of Maranhão, located in pole IV of the capital São Luís. To do so, we start from a study on inclusive education in Brazil, in which we rescue special education, as well as the presentation of AEE as a support in the process of school inclusion. Inclusion is a topic of great relevance, which has aroused the interest of many scholars about the legal framework and pedagogical practices that contribute or hinder the progress of the process at school. Providing inclusion in the school space is welcoming, it is promoting accessibility, it is providing practices that result in the learning and socialization of all individuals. In view of this perspective, we aimed to analyze the pedagogical coordinator's practices implemented in state schools, especially their contributions to the effective learning of students with special needs in multifunctional resource rooms. In addition, we sought to verify if the multifunctional resource room offers conditions for the schooling of the target public student of special education; identify which activities are suggested by the pedagogical coordinator in relation to the pedagogical practices of the teachers of the multifunctional resource room and analyze the actions and practices implemented by the pedagogical coordinator aimed at the inclusion of special education students. The methodology it was based on the dialectical method, in which we simultaneously included field research and bibliographic research, thus covering the theory of approach (the method), the instruments for operationalization of knowledge (the techniques) and the researcher's creativity. The results found show that teachers and pedagogical coordinators, who work in the schools visited, are aware of the laws that guarantee adequate care for students with disabilities, they are aware of the relevance of the role of the pedagogical coordinator and of the multifunctional rooms for specialized educational service. However, these professionals consider that there are still obstacles in this service. The lack of training of teachers to work with special education is the main one, as well as the lack of physical structure and didactic material, which are part of the apparatus to develop qualitative work that complies with the legal proposals for the inclusion process. We also noticed the need for interaction between teachers from the resource room and regular education teachers. Finally, we found that the coordinator's performance needs to improve and that training is essential for the work to evolve.

Keywords: pedagogical coordinator; inclusion; multifunctional rooms.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - O coordenador é necessário na escola?.....	95
Gráfico 2 - Quais as atribuições do coordenador pedagógico?	97
Gráfico 3 - Como tem sido realizada a prática pedagógica do coordenador nesta instituição?	100
Gráfico 4 – Qual a contribuição da coordenação pedagógica para o trabalho na escola?.....	101
Gráfico 6 - O coordenador pedagógico tem feito alguma articulação entre os professores da sala regular e da sala de recurso?	109
Gráfico 7 - Como vem ocorrendo o atendimento educacional especializado dos alunos considerados público-alvo da educação especial?.....	112
Gráfico 8 - Qual sua concepção sobre a sala de recurso?”	115
Gráfico 9 - Na sua opinião, qual a relevância da sala de recurso no processo ensino-aprendizagem dos alunos considerados público-alvo da Educação Especial?.....	118
Gráfico 10 - Há formação continuada nesta instituição? Em caso afirmativo, os professores do ensino regular e da sala de recurso participam dessas formações?	120
Gráfico 11 - Como você avalia as condições desta escola em relação á inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial?	124
Gráfico 12 - Quais as contribuições da coordenação pedagógica para a formação continuada e articulação do corpo docente nesta escola em relação às práticas inclusivas para os alunos público-alvo da Educação Especial?.....	126
Gráfico 13 - Como você avalia o trabalho da coordenação pedagógica dessa escola em relação à interação e articulação docente sob a ótica de desenvolvimento de metodologias inclusivas para os alunos público-alvo da Educação Especial?.....	130
Gráfico 14 - Para você, o que faz um coordenador pedagógico?.....	132
Gráfico 15 – Como você vê a coordenação nesta escola?.....	134
Gráfico 16 - Em sua opinião, como a comunidade escolar vê a coordenação pedagógica?.....	136
Gráfico 17 - Como é sua prática pedagógica nesta escola?	137
Gráfico 18 - Como você avalia as condições desta escola em relação à inclusão dos alunos públicos-alvo da Educação Especial?	139
Gráfico 19 - Como vem ocorrendo o atendimento educacional especializado aos alunos considerados público-alvo da Educação Especial desta escola?.....	141
Gráfico 20 - Qual a sua concepção a respeito da sala de recurso?	142

Gráfico 21 - Na sua opinião, qual a relevância da sala de recurso no processo ensino-aprendizagem dos alunos considerados público-alvo da Educação Especial?.....	144
Gráfico 22 - Para você, a atuação do coordenador pedagógico é importante para o atendimento na sala de recursos multifuncionais? Por quê?	145
Gráfico 23 - Há interação entre o professor da sala de recurso multifuncional e a coordenação pedagógica? Como?	146
Gráfico 24 - Há interação entre o setor da educação especial da SEDUC e a coordenação pedagógica? Como?	148
Gráfico 25 – Há articulação entre o professor da sala de recurso e o professor do ensino regular?	149
Gráfico 26 - Há formação continuada nesta unidade escolar? Em caso afirmativo, os professores da sala de recurso participam dessas formações?.....	150
Gráfico 27 - Como você avalia o trabalho da coordenação pedagógica dessa escola em relação à interação docente sob a ótica de desenvolvimento de metodologias inclusivas para os alunos público-alvo da Educação Especial?.....	153

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de Atendimentos no CAP - 2021	54
Quadro 2 – Número de matrículas em Estimulação Essencial - C.E Padre João Mohana - 2021	54
Quadro 3 – Número de matrículas em Intervenção Educacional –C.E. Padre João Mohana -2021	54
Quadro 4 – Número de matrículas em SEM – C.E Padre João Mohana - 2021	54
Quadro 5 – Número de matrículas - C.E Helena Antipoff - 2021	54
Quadro 6 – Número de matrículas no Núcleo de Atividades de Habilidades/ Superdotação - Projeto Joãozinho Trinta	55
Quadro 7 – Identificação das escolas do Polo III	84
Quadro 8 – Caracterização dos Sujeitos Informantes – Professores do Ensino Médio	87
Quadro 9 - Caracterização dos Sujeitos Informantes –Professores da Sala de Recursos Multifuncionais	90
Quadro 10 - Caracterização dos Sujeitos Informantes – Coordenadoras Pedagógicas	92
Quadro 11 - Necessidade do Coordenador Pedagógico na escola.....	94
Quadro 12 - Atribuições do coordenador pedagógico– Professores da sala regular	96
Quadro 13 - Atribuições do coordenador pedagógico– Professores da sala de recursos multifuncionais.....	97
Quadro 14 - Realização da Prática Pedagógica do Coordenador – Professores da sala regular	99
Quadro 15 - Realização da Prática Pedagógica do Coordenador – professores da sala de recurso multifuncionais	99
Quadro 16 - Contribuição da coordenação pedagógica para o trabalho na escola - professores da sala regular	101
Quadro 17 - Contribuição da coordenação pedagógica para o trabalho na escola– professores da sala de recursos multifuncionais.....	102
Quadro 18 – Desenvolvimento de ações que favorecem a inclusão de alunos com deficiência – professores das salas regulares.....	103
Quadro 19 - Desenvolvimento ações que favorecem a inclusão de alunos com deficiência – professores das salas de recursos multifuncionais	103
Quadro 20 - Articulação entre os professores da sala regular e da sala de recurso – professores de sala regular	106
Quadro 21 - Articulação entre os professores da sala regular e da sala de recurso – professores da sala de recursos multifuncionais.....	108

Quadro 22 - Atendimento educacional especializado dos alunos considerados público-alvo da educação especial – professores da sala regular	110
Quadro 23 - Atendimento educacional especializado dos alunos considerados público-alvo da educação especial – professores da sala de recursos multifuncionais	111
Quadro 24 - Concepção sobre da sala de recurso – professores da sala regular .	113
Quadro 25 - Concepção sobre da sala de recurso - professores da sala de recursos multifuncionais	114
Quadro 26 - Relevância da sala de recurso no processo ensino-aprendizagem dos alunos considerados público-alvo da Educação Especial – professores da sala regular	116
Quadro 27 - Relevância da sala de recurso no processo ensino-aprendizagem dos alunos considerados público-alvo da Educação Especial – professores da sala de recursos multifuncionais	117
Quadro 28 – Formação continuada – professores da sala regular	119
Quadro 29 - Formação continuada – professores da sala de recursos multifuncionais	120
Quadro 30 - Avaliação das condições da escola em relação à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial – professores da sala regular	121
Quadro 31 - Avaliação das condições da escola em relação á inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial – professores da sala de recursos multifuncionais	123
Quadro 32 - Contribuições da coordenação pedagógica para a formação continuada e articulação do corpo docente da escola em relação às práticas inclusivas para os alunos público-alvo da Educação Especial.....	125
Quadro 33 - Contribuições da coordenação pedagógica para a formação continuada e articulação do corpo docente da escola em relação às práticas inclusivas para os alunos público-alvo da Educação Especial.....	126
Quadro 34 – Avaliação do trabalho da coordenação pedagógica da escola em relação à interação e articulação docente sob a ótica de desenvolvimento de metodologias inclusivas para os alunos público-alvo da Educação Especial – professores da sala regular	127
Quadro 35 – Avaliação sobre o o trabalho da coordenação pedagógica da escola em relação à interação e articulação docente sob a ótica de desenvolvimento de metodologias inclusivas para os alunos público-alvo da Educação Especial – professores da sala de recursos.....	129
Quadro 36 – Função do coordenador pedagógico	131
Quadro 37 - Concepção de coordenação pedagógica	133
Quadro 38 - Coordenação pedagógica na visão da comunidade escolar, conforme coordenadores	135
Quadro 39 - Prática pedagógica na escola	137

Quadro 40 - Avaliação das condições da escola em relação à inclusão dos alunos públicos-alvo da Educação Especial – coordenadores pedagógicos	138
Quadro 41 – Ocorrência do atendimento educacional especializado aos alunos considerados público-alvo da Educação Especial desta escola	140
Quadro 42 - Concepção a respeito da sala de recurso	142
Quadro 43 - Relevância da sala de recurso no processo ensino-aprendizagem dos alunos considerados público-alvo da Educação Especial	143
Quadro 44 – Importância da atuação do coordenador pedagógico para o atendimento na sala de recursos multifuncionais	144
Quadro 45 - Interação entre o professor da sala de recurso multifuncional e a coordenação pedagógica	146
Quadro 46 - Interação entre o setor da educação especial da SEDUC e a coordenação pedagógica	147
Quadro 47 - Articulação entre os professores da sala regular e da sala de recursos	149
Quadro 48 – Existência de formação continuada	150
Quadro 49 - Avaliação do trabalho da coordenação pedagógica em relação à interação docente sob a ótica de desenvolvimento de metodologias inclusivas para os alunos público-alvo da Educação Especial	151

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAP	Centro de Apoio Pedagógico
CEB	Conselho de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEB	Conferência Nacional de Educação Básica
EI	Educação Inclusiva
FUNDEB	Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Trabalhadores em Educação.
IBC	Instituto Benjamin Constant
IEMA	Instituto de Educação do Maranhão
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NAAH/S	Núcleo de Altas Habilidades/Superdotação
OMS	Organização Mundial da saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
ONU	Organização das Nações Unidas
PABAAE	Programa de Assistência – Americana ao Ensino Elementar.
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste.
SUESP	Superintendência de Educação Especial
TCLE	Termo de Conhecimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
URE	Unidade Regional de Educação.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: conceitos, percurso histórico e legislação para o Atendimento Educacional Especializado	24
2.1	Resgate histórico da Educação Especial na rede de ensino estadual do Maranhão	45
2.2	O AEE como suporte no processo de inclusão escolar	56
3	ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: aspectos históricos e legais	60
3.1	O coordenador pedagógico e a formação docente: possibilidades e desafios no processo de inclusão escolar	70
3.2	Práticas do coordenador pedagógico: elementos para discussão na inclusão escolar	70
4	ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL: o que revelam os sujeitos participantes da pesquisa	81
4.1	Metodologia	81
4.2	Caracterização dos Coordenadores Pedagógicos	91
4.3	Resultados e Discussões	93
4.3.1	A prática do Coordenador Pedagógico	131
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
	REFERÊNCIAS	159
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .	177
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DO ENSINO REGULAR E PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	178
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO MARANHÃO	180
	ANEXO A - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA	182

1 INTRODUÇÃO

A luta pela inclusão escolar tem sido constante e liderada por grupos de educadores e outros profissionais que acreditam e defendem que os direitos à educação devem ser iguais para todos, que qualquer aluno deve ter acesso a um ensino de qualidade.

A respeito, Mantoan (2010) afirma que alunos excluídos da escola não são somente aqueles com deficiência, pois há os que estão fora porque trabalham; os que pertencem a grupos minoritários e de risco social; os que, de tanto repetir, desistem de estudar, e muitos outros casos. Para tanto, nos pautamos em teóricos como Mantoan (2010), que defendem a inclusão como uma nova perspectiva educacional nas escolas públicas e privadas, que tem como objetivo o acolhimento de todos os alunos em suas especificidades.

Por isso, pensando em contribuir com essa luta por uma educação inclusiva, iniciei minha trajetória profissional como professora primária, após passar por curso normal no Instituto de Educação do Maranhão (IEMA), que apesar das dificuldades encontradas e a rigidez que a gestão conduzia as atividades, não houve dúvidas que o curso foi muito útil, dentre outros que tive oportunidade de participar posteriormente, pois todos contribuíram para minha formação tanto profissional quanto pessoal.

Após essa formação inicial, ingressei no curso de pedagogia, cujo momento considero marcante, pois as disciplinas ministradas e as orientações dadas pelos professores foram de suma importância para meu progresso profissional, haja vista que fiquei cinco anos na alfabetização, como colaboradora de uma escola da educação infantil. Percebi que aquelas crianças pequenas necessitavam de um professor que pudesse contribuir significativamente no processo de ensino-aprendizagem.

Após cursar Pedagogia, tive a oportunidade de participar de alguns cursos de extensão, os quais se constituíram num canal propício para a minha pesquisa. Pois, foi a partir desse momento que surgiu o interesse em investigar as dificuldades que as pessoas com deficiência têm de ingressar nas instituições de ensino regular. Todavia, durante essa investigação enfrentamos grandes desafios e obstáculos, acreditamos que valeu a pena, pois o estudo se constitui mais um registro de que as

peças com deficiência precisam receber do sistema educacional a atenção garantida nas diretrizes e bases da Educação Nacional, bem como na Constituição Federal.

Considero, ainda, que as experiências que tive durante a formação acadêmica e a minha atuação enquanto profissional fez com que eu vislumbrasse um aporte teórico para um direcionamento de uma pesquisa na área da educação, voltada para as pessoas com deficiência, transtornos globais e altas habilidades/superdotação.

Por ser coordenadora pedagógica na rede de ensino estadual, optei pela referida temática como objeto de pesquisa, na tentativa de buscar alternativas que favoreçam o processo de inclusão das pessoas com deficiência nas classes comuns do ensino regular, e observar como o coordenador pedagógico tem atuado nas salas de recursos multifuncionais.

Cabe destacar que a temática surgiu das inquietações acerca do distanciamento no uso das salas com recursos, entre os alunos com alguma deficiência e alunos do ensino regular, haja vista que todos fazem parte do mesmo espaço escolar.

É necessário, também, registrar que tivemos a oportunidade de participar de um curso de especialização promovido pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Especialização em Coordenação Pedagógica. O curso foi determinante para a escolha da minha pesquisa, pois contribuiu consideravelmente para ampliar os conhecimentos acerca da temática ora mencionada.

Nessa direção, levantamos a seguinte problemática: O coordenador pedagógico tem contribuído para a inclusão dos alunos com deficiência na perspectiva de interação entre sala de recursos multifuncionais e salas do ensino regular de escolas da rede estadual de ensino de São Luís? Assim, para efetivação deste trabalho, algumas questões norteadoras foram levantadas: De que forma o coordenador pedagógico pode contribuir com a mediação entre professores do Atendimento Educacional Especializado e professores do ensino regular? Como o coordenador pedagógico, enquanto articulador e mediador das ações na escola, pode intervir nas práticas pedagógicas associadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Como o coordenador pode contribuir na materialização das políticas educacionais de inclusão das pessoas público-alvo da educação especial?

Com intuito de direcionar a pesquisa, foram delineados os objetivos para esta investigação, sendo o geral: analisar a atuação do coordenador pedagógico implementadas em escolas da rede estadual do Maranhão, em especial, as contribuições para efetivação da aprendizagem dos alunos com necessidades especiais que utilizam as salas de recursos multifuncionais. Os específicos: verificar se a sala de recurso multifuncional oferece condições para escolarização do aluno público-alvo da educação especial; identificar quais atividades são sugeridas pelo coordenador pedagógico frente às práticas pedagógicas dos professores da sala de recurso multifuncional e analisar as ações e práticas implementadas pelo coordenador pedagógico direcionadas à inclusão dos alunos da educação especial.

Tomando por base os objetivos propostos, concordamos com Marli André (2012, p. 49) quando afirma que “[...] a pesquisa é muito importante para formação e o trabalho do professor. Tanto num aspecto como no outro ela ainda constitui um desafio para os estudiosos do tema [...]”.

Chizzotti (2014) também atento à importância da investigação, evidencia que a pesquisa aponta para o saber humano acumulado na história, buscando aprofundar as análises e realizar novas descobertas. Com base no autor, pressupomos que o pesquisador tenha concepções que orientam suas ações, assim como as práticas elegíveis para sua investigação, as técnicas e os procedimentos que adota para a realização de seu trabalho (CHIZZOTTI, 2014).

A metodologia da pesquisa deve ser entendida como o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade.

Para tessitura desta pesquisa, torna-se indispensável analisar outras produções científicas que versam sobre o objeto de estudo já citado, e que teve como subsídio dissertações e teses publicadas no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2013 a 2017. O recorte temporal se fundamenta na importância de serem pesquisas recentes sobre a temática em questão. Para localização, foram utilizados os seguintes descritores: educação; coordenação pedagógica, sala de recursos multifuncionais; práticas pedagógicas.

Mediante a finalização do levantamento de teses e dissertações, o passo seguinte foi selecionar os resumos que abordavam o objeto em estudo. A partir dessa busca, obtivemos acesso a um número elevado de produções, entre teses e

dissertações. Diante desse resultado, resolvemos fazer um refinamento das produções, considerando o objeto pesquisado, assim como a periodicidade.

Após a filtragem selecionamos dez (10) produções das quais foram (9) dissertações e uma tese (1) cujos trabalhos se aproximaram do objeto pesquisado. De acordo com a busca obtivemos os seguintes trabalhos Macedo (2017), Costa (2015), Araújo (2016), Rusticheli (2015), Oliveira (2015), Miranda (2014), Venâncio (2014), Freitas (2015), e Lima (2016).

Nesse sentido, buscamos compreender de que forma o coordenador pedagógico, como um dos sujeitos do contexto escolar, tem atuado para o processo de ensino aprendizagem e como a organização do trabalho pedagógico se concretiza. No entanto, entendemos que o trabalho do coordenador não se desenvolve isoladamente, é necessário que todo coletivo que compõe a escola esteja engajado em um só objetivo.

Nos resultados encontrados nas dissertações, foi possível observar que, o coordenador pedagógico desenvolve um relevante papel de articulador e integrador dos processos educativos que se constroem no interior da escola. Sua atuação pode contribuir de maneira significativa para que a interação social da escola seja analisada de forma mais reflexiva e positiva para a comunidade escolar.

Verificamos que, em relação à atuação do coordenador na sala de recursos multifuncionais, quase não se percebe sua articulação no sentido de envolver os alunos do ensino regular com os que frequentam a sala de recursos. Observamos na literatura nacional que essa prática é rotineira nas escolas brasileiras, visto que, o isolamento dos alunos da educação especial tornou-se normal, prática essa que já deveria ser superada, já que as instituições configuram uma nova organização do trabalho pedagógico em que todos devem ser incluídos.

Nesse cenário de desafios, pontuamos que ainda há omissão do coordenador pedagógico, e que este está totalmente alheio à questão, como se as crianças e jovens com deficiência não fizessem parte do contexto escolar. As práticas desenvolvidas pelo coordenador denunciam a omissão com esta causa. No entanto, observamos que somente o coordenador pedagógico é penalizado, assim, é necessário também que se exijam políticas públicas que assegure a formação desse profissional.

Diante do exposto, podemos inferir que muitos são os desafios que o coordenador enfrenta na sua dinâmica diária, dentre esses, a falta de formação, que

compromete o desenvolvimento do trabalho enquanto meio articulador de diálogo e promoção da reflexão em torno das relações escolares. Portanto, é importante que haja a materialização das políticas públicas para que o profissional esteja preparado para trabalhar com a diversidade.

Reforçamos, ainda, que o coordenador pedagógico tem um importante papel de articulador e integrador nos processos educativos que se constroem no interior da escola. Sua atuação e seu trabalho podem contribuir de maneira significativa para que se realize na escola um ambiente educativo que favoreça o desenvolvimento da aprendizagem, na perspectiva de uma educação inclusiva.

O coordenador pedagógico, enquanto sujeito fundamental na articulação e coordenação dos processos educativos pode tanto contribuir para a materialização das políticas educacionais de inclusão das pessoas com deficiência, assegurando-lhes a permanência e o sucesso, como pode ainda as contrapor por meio da omissão com esta causa.

Sobre essa questão, observamos que ao longo da história da educação brasileira há uma dívida social e política com as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008), ou seja, as pessoas Público-alvo da Educação Especial (PAEE), que outrora eram deixadas em instituições lá permaneciam segregadas, aprendendo geralmente tarefas elementares do cotidiano, não tendo acesso ao currículo escolar comum. Como afirmam Blanco e Glat (2007), que por anos seguidos, os alunos com deficiência tinham a sua aprendizagem baseada em conhecimentos elementares, tais como: escovar os dentes, comer e tomar banho sozinhos, fazer atividades manuais, dentre elas enfiar contas em arames e fios, pintura e recorte de papel.

Nas últimas décadas, em especial a partir da década de 1980, com a pressão dos movimentos sociais fortalecidos e nos anos 1990, com a Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990 e a Declaração de Salamanca, de 1994, os debates sobre os direitos da Pessoa Público Alvo da Educação Especial (PAEE) e sua inclusão social e escolar se fizeram presentes nos espaços sociais, passando a ter visibilidade tanto no cenário nacional e internacional, em que as pessoas com deficiência não tinham seus direitos assegurados aos mesmos espaços e serviços que as demais.

Estamos diante de novos cenários culturais que trazem consigo novos desafios, educacionais e políticos. Não podemos esquecer que os avanços das

tecnologias da informação e da comunicação também têm suas influências na construção desses cenários, impactando fortemente na comunidade escolar. Desta forma, colhe-se que: dentre estes desafios está o compromisso de incluir todos os alunos. Ressaltando que, “[...] a transformação da escola não é uma mera exigência de inclusão social escolar de pessoas com deficiência e/ou dificuldades de aprendizado.” (BRASIL, 2004, p. 30).

A estrutura de nossas instituições de ensino precisa ser profundamente modificada. A sala de aula, o local de aprendizado, precisa ser repensado como um espaço para o exercício da autonomia na aprendizagem, e não meramente transmissão de conteúdo.

Com a universalização do acesso à escola e outros espaços de educação não formal, trazendo para sociedade o desafio de atender a todos que antes eram excluídos do processo educacional, exige do professor o desafio de difundir conhecimentos que oportunizem a construção de uma melhor qualidade de vida, desempenhando seu papel de agente transformador da educação. No sentido proposto por Nóvoa (1997, p. 109), entendemos que “Educar significa instruir a integração dos educandos como agentes em seu lugar designado num conjunto social, do qual nem eles, nem seus educadores, têm o controle.”

Entendemos que as mudanças no modo de pensar e aprender devem ser analisadas a partir de um contexto mais amplo, o qual envolve questões sociais e culturais. Então, no processo de ensino-aprendizagem é fundamental atrelar os assuntos abordados na escola ao cotidiano do aluno, relevando seu conhecimento prévio, suas experiências. Nesse sentido, compreendemos que o modelo ideal de ensino deve conceber o aluno como protagonista desse processo.

Porém, percebemos que a escola tem negligenciado alguns aspectos em termos de socialização do ensino. A maioria não se preparou para receber a diversidade de sujeitos que a procuram, em especial aqueles que possuem alguma deficiência. Além das inadequações arquitetônicas dos prédios, por exemplo, não há profissionais qualificados para atenderem adequadamente todos os alunos, ratificando assim sua contribuição com a exclusão.

Por outro lado, temos observado que políticas pontuais foram constituídas no Brasil, configurando novas possibilidades à atuação do Estado no cumprimento de suas responsabilidades no campo educacional. Tais iniciativas foram compostas a

partir da parceira política do governo e da iniciativa dos movimentos sociais em luta pela educação de qualidade.

Assim, no sistema educacional brasileiro atual encontra-se em vigor a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, fixada no documento entregue ao Ministério de Educação em 2008, que por sua vez defende “o movimento mundial pela inclusão, constituído numa ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 1).

Por sua vez, a discussão em torno da educação inclusiva desperta no cenário educacional, a valorização e o reconhecimento das diferenças, bem como, garantias de direitos necessários a permanência do aluno público-alvo da educação especial, assegurando recursos indispensáveis na concretude das políticas públicas

É fato que, com a organização educacional brasileira, a escola precisou se reestruturar, empreender novos esforços que possibilitem transformações na organização pedagógica.

Assim, a organização do trabalho pedagógico que era centralizado pelo gestor, ficou sob a responsabilidade do coordenador pedagógico, o que implica a articulação de diversos saberes construídos pela formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares, sob uma visão do trabalho coletivo.

Diante disso, buscamos investigar sobre a atuação do coordenador pedagógico frente às salas de recursos multifuncionais da rede de ensino estadual no município de São Luís, observando se nesse processo o coordenador pedagógico tem atuado de forma democrática em prol de uma escola inclusiva, enquanto mediador de ações pedagógicas em que os estudantes PAEE tenham permanência e sucesso na aprendizagem.

Deste ângulo emerge a necessidade de criar alternativas pedagógicas e processo de gestão escolar centrados no respeito às diferenças, dando a relevância merecida à discussão sobre o processo de inclusão escolar da pessoa com deficiência.

Como já informado, a escolha do objeto de estudo relacionado ao desenvolvimento das atividades pertinentes ao coordenador pedagógico frente às salas de recursos multifuncionais originou-se a partir da experiência profissional e das inferências pessoais a partir do acompanhamento do trabalho desenvolvido pelos

professores das Salas de recursos da rede estadual de ensino como coordenador da sala de recurso junto ao setor de educação especial da Secretaria de Educação.

Outro fator preponderante para a escolha do objeto de pesquisa foi a constatação de que, embora as salas multifuncionais tenham quase todos os recursos disponíveis para que os alunos desenvolvam suas habilidades muitas estão esvaziadas e a frequência de modo geral não é satisfatória. Para Jesus (2010), é necessário trabalhar com os profissionais da educação de maneira que eles, sendo capazes de compreender e refletir sobre as suas práticas, de transformar lógicas de ensino, tanto no âmbito das unidades escolares quanto no âmbito da elaboração de políticas educacionais.

Assim sendo, esta dissertação foi dividida em quatro capítulos. O primeiro é a introdução, em que apresentamos como surgiu o interesse em realizar a pesquisa. Além dessas informações, foram apresentados os objetivos, a metodologia e o arcabouço teórico que sustentaram o desenvolvimento deste trabalho.

No segundo, fizemos uma abordagem sobre o contexto histórico da educação inclusiva no Brasil, partindo do conceito de inclusão, de Educação Inclusiva e percorrendo o histórico da legislação brasileira, desde o período colonial até os dias atuais. Assim como, o resgate histórico da Educação Especial na rede de ensino estadual do Maranhão e discussões acerca do AEE como suporte no processo de inclusão escolar.

No terceiro, realizamos a abordagem sobre a trajetória da atuação do coordenador pedagógico ao longo da história: aspectos históricos e legais, em que discutimos a respeito do coordenador pedagógico e a formação docente, assim como as práticas do coordenador pedagógico no processo de inclusão escolar.

No quarto, abordamos a atuação do coordenador pedagógico junto às salas de recursos multifuncionais, em que enfocamos a metodologia utilizada para a realização da pesquisa, assim como os resultados que mostram as vozes dos sujeitos investigados.

Seguindo as discussões, apresentamos as considerações finais, as referências que contribuíram com o arcabouço teórico deste trabalho, os anexos e os apêndices.

2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: conceitos, percurso histórico e legislação para o Atendimento Educacional Especializado

Neste capítulo apresentamos conceitos acerca da Educação Inclusiva (EI), de como os estudiosos entendem a EI e quais seus pontos de vista a respeito do assunto.

Além da conceituação, foi feito um levantamento histórico, o qual permitiu identificar em quais momentos a EI esteve evidente. Em quais ocasiões houve um olhar para as pessoas deficientes, e de que forma esse olhar está relacionado ao contexto social de cada época.

Discutimos, também, o papel do educador no processo de evolução da EI ao longo dos anos. Assim como, o desempenho da escola para que houvesse e haja uma evolução do ensino para pessoas com deficiência.

Nesse processo de evolução, não se pôde deixar de apresentar as leis que vêm garantindo a essas pessoas o direito a uma educação de qualidade, e dessa forma vêm promovendo a evolução na EI, graças às lutas de grupos sociais interessados em mudar um cenário que ainda não é o ideal.

Fazemos, ainda, um resgate histórico da Educação Especial na rede de ensino do Maranhão e discussões acerca do AEE como suporte no processo de inclusão escolar. Mostramos um panorama do quantitativo de alunos matriculados em escolas estaduais, especializadas no atendimento de pessoas com deficiência.

Conforme explica Frigotto (2012), na sociedade Antiga e Medieval, na era dos regimes servis, a democracia e cidadania eram privilégios das classes que detinham o poder. O autor informa que a revolução da burguesia instaurou uma democracia e cidadania formal, em que todos seriam iguais perante as leis, porém, por ser uma sociedade de classes, as relações de exclusão eram bastante evidentes, incluindo no contexto educacional escolar.

Beyer (2010) afirma que, ao longo da história, a educação formal escolar sempre foi privilégio de poucos, da classe mais abastada. Isto pode ser observado desde a história da antiguidade, pois apenas os ricos podiam usufruir da educação escolar.

Após séculos de privilégios das classes ricas e dominantes em relação à educação escolar, Mendes (2018) considera que possibilitar o acesso de todos ao sistema de educação formal é um desafio, especialmente no Brasil e principalmente de pessoas com alguma dificuldade física ou intelectual. É por isso que Moraes e Carvalho (2015, p. 249) defendem que “[...] o direito à educação assume, assim,

dimensões mais amplas, reafirmando-se como direito humano universal [...]” que possibilite a todos uma educação de qualidade.

As discussões sobre o direito de educação para todos surgem de muitas lutas da sociedade civil em defesa dos direitos humanos, principalmente em países europeus. Nesse contexto, o mundo moderno exigia e exige mão de obra com melhor formação escolar (SALA; ACIEM, 2013).

Corroborando com esse pensamento, Goergen (2006) argumenta que a educação foi sendo permitida na medida que em se tornou necessária para a classe dominante. Conforme o autor, isso ocorre até o momento em que os movimentos populares se organizam e começam a exigir a educação como direito.

Além desses aspectos, já dentro do contexto escolar, surgem discussões sobre o papel do professor, sobre sua identidade como educador. Autores como Carvalho (2010),, por exemplo, evidenciam que o educador tem papel fundamental para que haja inclusão e uma educação de qualidade. Para tanto, é necessário investir na capacitação desses profissionais. A autora entende que essa capacitação deve ser pauta de frequentes debates, pois a carência de ações que capacitam o educador dificulta a implantação de uma boa educação formal e também inclusiva. Em defesa da formação do professor, em especial daqueles que atendem às pessoas com dificuldades físicas ou intelectuais, Glat e Estef (2018, p. 14) reforçam que “[...] garantir uma educação de qualidade a alunos, que demandam uma atenção e atendimento diferenciado configura-se para o corpo docente como uma mera utopia, representando ‘mais um problema’, mais uma cobrança, mais uma frustração.”

É preciso, portanto, garantir que o educador esteja apto para trabalhar com um público bastante heterogêneo, mas, sabemos que não é uma tarefa tão simples, pois, é necessário levar em consideração a realidade de cada um, seja física, intelectual, social e outras diferenças que possam surgir. Nesse sentido, Anna A. S. de Oliveira e Jáima P. Oliveira (2018) pontuam que ao construir o conhecimento forjado pelas complexas redes contextuais de significações, é pressuposto que se assume o processo pedagógico com objetivos e estratégias pedagógicas diversificadas, de maneira que atenda aos estudantes nas suas especificidades. Assim, analisar a prática pedagógica do professor nos faz refletir que:

Não há dúvida de que a realidade concreta na qual o professor tem exercido sua docência já tem lhe movimentado na direção do repensar sua prática pedagógica, muitas vezes em um processo solitário buscando por si só as questões que se colocam no cotidiano da sala de aula, porém, não pode ser

assim! Sem anular o movimento individual do professor como sujeito de sua aprendizagem, não se podem sustentar as mudanças de paradigmas educacionais em situações isoladas ou individuais. (OLIVEIRA, 2018, p. 17).

É com esse entendimento que Silva (2015) nos faz refletir sobre a inclusão em uma dimensão mais ampla, relacionada às diferenças, às individualidades. O autor entende que diferença não é o mesmo que desigualdade, e sim riqueza cultural que caracteriza cada pessoa, cada grupo social. É fundamental, portanto, assegurar os direitos das pessoas, sem nenhuma distinção. Conforme Beyer (2010, p. 28):

A primeira condição para a educação inclusiva não custa dinheiro: ela exige uma nova forma de pensar. Precisamos entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas em sua forma de pensar e aprender. Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência, são especiais. Por isto, também é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme. O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades.

Assim, os estudiosos da área consideram que é necessário ressignificar o fazer pedagógico, porém, sabe-se que as competências pedagógicas dos professores passam por constantes desafios, pois, assim como os alunos, cada professor tende a desenvolver algumas habilidades mais que outras. Nesse sentido, Meireu (2002, p. 130) entende que “[...] estudos no campo da educação apontam para a necessidade de propostas de trabalho voltadas para a potencialização dos indivíduos [...]”. Por isso, é importante que o professor esteja em constante capacitação, para que possa atender os sujeitos nas suas individualidades.

Vale lembrar que a forma como a educação brasileira se constituiu sempre privilegiou a classe dominante, com métodos de ensino voltados aos interesses comerciais de países que controlavam as relações de poder. Dessa forma, a massa populacional sempre foi sendo excluída do processo de escolarização, de forma mais acentuada, as pessoas com deficiência. Em relação a esse privilégio, Frigotto (2012, p. 9) conclui que “[...] somos uma sociedade de fraca democracia e cidadania mensuradas pelos perversos indicadores de analfabetismo, subemprego, violência e indignância.”

Mas, compreendemos que atualmente esse cenário não se encaixa mais na sociedade em que vivemos, pois as leis garantem que a escola tem como papel fundamental possibilitar ao aluno acesso ao conhecimento, favorecendo a construção da sua cidadania independente de ter ou não deficiência. Victor e Oliveira (2016, p. 2) aduzem que “[...] a inclusão escolar, em seu movimento, 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.”

Desse modo, para Sala e Aciem (2013), se quisermos que a inclusão realmente aconteça, será necessário promover uma educação escolar igualmente inclusiva, considerando a escola como um local privilegiado de formação intelectual.

Em se tratando da educação da pessoa com deficiência, transtornos globais e altas habilidades/superdotação, consideradas, originalmente, a educação especial no Brasil não parecia se preocupar com a aprendizagem dessas pessoas. Mazzota (2011) constata que até o século XVIII não havia nenhuma discussão por parte da sociedade a respeito desse assunto, nenhum projeto que tratasse da inclusão escolar de pessoas com deficiência.

Na época do Império, caracterizada por uma sociedade rural e sem escolaridade, a situação era mais complicada, pois houve o silenciamento completo a respeito das pessoas com deficiência. Foi um período em que essas pessoas eram escondidas pois sua presença muitas vezes incomodava. Posteriormente, à medida que a organização escolar primária foi sendo desenvolvida, mas de forma tímida, Goergen (2006) informa, também, o surgimento de iniciativas com o objetivo organizar escolas para o deficiente. Porém, ao longo da trajetória da educação especial, instaurou-se a crença de as pessoas PAEE não aprendiam tinham a capacidade de aprender os conteúdos ensinados na escola. Por essa razão, a sua educação era pautada em atividades consideradas “fáceis”, tais como: pintar, colar ou desenhar. Assim, apesar das iniciativas para a inclusão, Mantoan (2015, p. 23) considera que:

A escola se democratizou, abrindo-se para novos grupos sociais, mas não fez o mesmo em relação aos conhecimentos trazidos por esses grupos às salas de aula. Exclui, ainda, os que ignoram o conhecimento que valoriza e, assim, entende que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino, barrando a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos.

Convém dizer que a educação especial se organizou como atendimento educacional especializado para substituir o ensino comum. Na realidade brasileira, conforme informações encontradas nos registros do Ministério da Educação (MEC), as primeiras iniciativas para o atendimento das pessoas PAEE

[...] tiveram início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro (BRASIL, 2008a)

No início do século XX foi fundado em 1926 o Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. Em 1945 acontece o primeiro atendimento educacional especializado para pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL, 2008). Em 1954 foi formada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, a APAE.

Sob a ótica de Jannuzzi (2015), a educação especial em outros países foi sendo construída em um passado distante, em que recebeu influência até de pessoas pertencentes à classe que detinha o poder. Mas, a educação especial no Brasil só foi assegurada de fato na nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei n. 4.024/ 1961 (BRASIL, 1961).

Conforme Ferreira (2006), ao observarmos a trajetória da educação especial no Brasil, é possível perceber que até os anos 1960, que houve algumas iniciativas de instituições especializadas, principalmente na rede privada de educação, contudo, nem todos as classes tinham acesso ao processo de escolarização oferecidos por essas instituições.

Mazzota (2011) destaca que o processo histórico de inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos 1950 e início da década de 1960 do século XX. É, portanto, em 1961 que o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser disposto em lei pelas Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2008), Lei n. 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, devendo no que for possível enquadrar-se no sistema geral do ensino (BRASIL, 1961).

É interessante comentar que diversas iniciativas para amenizar a exclusão escolar têm sido pauta de discussões entre muitos países, que assumiram compromissos de proporcionar um atendimento digno ao público com algum tipo de necessidade especial. Muitos documentos acerca da inclusão, ou mesmo da equiparação de oportunidades para todos, foram elaborados. Dentre esses, podemos citar a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos de 1990. E especificamente para a inclusão escolar, tem-se a Declaração de Salamanca de 1994.

Por sua vez, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência conhecida como Convenção de Guatemala (1999) foi promulgada no Brasil, por meio do Decreto

n.3.956/2001. Nesse documento consta que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, concebendo como discriminação a exclusão com base na deficiência (BRASIL, 2001a).

Assim, estudiosos evidenciaram que na década de 1990 houve um novo conjunto amplo de reformas estruturais e educacionais no Brasil, inspiradas e encaminhadas por órgãos internacionais e caracterizadas pelo lema da Educação para Todos. Segundo Ferreira (2006), as medidas tomadas resultaram na aceleração da municipalização do ensino fundamental e na concentração de 60% de verbas destinadas à educação para esse nível. Dentre às instituições que contribuíram para esse avanço, citamos o Banco Mundial, porém, seu ideal ideológico neoliberal defende a predominância do capital financeiro sobre as questões educacionais, deixando de lado a formação humana.

Sob esse aspecto, Bueno (2013) argumenta que essa postura está mais fortalecida no período vigente, graças ao discurso ideológico do capitalismo, que tenta enfraquecer qualquer iniciativa de se questionar os princípios básicos de direitos humanos, desqualificar os discursos que questionam as injustiças sociais, que não permitem que todos tenham os mesmos direitos.

Vale ressaltar que a Declaração de Jomtien aprovada durante a Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, foi organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) por meio de seus órgãos: Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Banco Mundial. Conforme UNESCO (1994), a Declaração de Jomtien inicia seu texto apresentando alguns pontos que possibilitam a construção de um futuro melhor, dentre eles, destacam-se a ampliação das cooperações internacionais, os avanços nas pesquisas científicas e a defesa dos direitos das mulheres.

Em 1994, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais: acesso e qualidade, em Salamanca, promovida pela UNESCO e pelo governo espanhol, resultando no texto intitulado Declaração de Salamanca e em linhas de ação sobre necessidades educacionais especiais, sendo utilizada como principal documento na área de Educação Especial (UNESCO, 1994). Esta Declaração foi elaborada na Espanha, em 1994, em que os princípios sobre as

políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais vigoram até os dias atuais e nos faz refletir sobre os direitos dos estudantes com tais necessidades.

Para Caiado (2014, p. 19-20), a Declaração de Salamanca “[...] equipara-se completamente aos princípios da Educação para Todos, e o conceito de equidade presente é o conceito vigente na perspectiva da educação, enquanto instrumento de investimento para o capital.”

Carvalho (1997) se refere ao documento como um reflexo de ideias que defendem a emancipação do ser humano, que deve ser defendido pela escola. Uma escola que conceba a educação como fato social, político e cultural, oposta àquelas que priorizam a padronização e a reprodução do *status quo*.

Nesse percurso, conforme alguns autores, as políticas internacionais e os movimentos sociais deram impulso à implementação de políticas locais de educação inclusiva, favorecendo a inclusão de estudantes da educação especial. Nakayama (2019, p. 14) considera que tais políticas permitiram que todas as crianças com deficiência tivessem acesso à escola, “a partir do conceito de educação inclusiva, e constituem-se umas das questões fundamentais para o debate e a inovação escolar.”

Nesse processo, conforme a Constituição de 1988, o Estado brasileiro defende a educação como um direito de todas as pessoas na faixa etária de 7 a 14 anos. Além disso, delega que é responsabilidade do Estado ofertá-la de modo gratuito e laico, configurada em caráter público, “que pode ser reclamado individual ou coletivamente quando da não oferta” (SILVA, 2015, p.95).

Assim, objetivando reafirmar o direito da pessoa à educação, a Carta Magna traz como um dos seus objetivos fundamentais, no art. 3, inciso IV, “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação [...]” (BRASIL, 1988). O artigo 205 garante a educação como um direito de todos, promovendo o pleno desenvolvimento da pessoa, além do exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, é estabelecida a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e que o Estado deve garantir a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino art. 208 (BRASIL, 1988).

Outro documento que merece destaque é o dispositivo que faz referência à Lei n. 8.069/90¹, que estabelece em seu artigo 53 que “[...] a criança e o adolescente

¹ Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências.

tem direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 1990), assim como no artigo 54, inciso III, a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]” (BRASIL, 1990), ao “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (BRASIL, 1990).

No Brasil, o direito da pessoa à educação é garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n 9.394/96, independente de gênero, etnia, idade ou classe social. Com base nesses aspectos legais, Aranha (2003, p.9) considera que o acesso à escola vai além do ato da matrícula, pois implica também “[...] na apropriação do saber e das oportunidades educacionais oferecidas à totalidade dos alunos, com vistas a atingir as finalidades da educação, a despeito da diversidade na população escolar.”

Analisando a Constituição (1988), a LDB (1996) e todos os tratados internacionais são unânimes em preconizar que o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais deve acontecer, de preferência, nas turmas comuns das escolas, em qualquer nível, qualquer etapa e modalidade de ensino, com vista na implantação de uma política de inclusão e o rompimento de práticas de segregação. Entendemos que para garantir a efetivação desses resultados de forma positiva, é necessário que o poder público não fique só no discurso de criação de leis, mas que possa oferecer infraestrutura para escolas, recursos materiais, recursos humanos, pedagógicos e tecnológicos, investimento na formação de professores.

Outra iniciativa importante para que o direito igualitário ao acesso à escola seja cumprido foi apresentada na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência outorgada pela ONU em 2006 e ratificada pelo Brasil como emenda constitucional, por meio do Decreto Legislativo 186/2008² e pelo Decreto Executivo 6.949/2009³. Este documento organiza debates e estudos envolvendo vários países, em que foi questionado sobre a estrutura segregativa reproduzida nos sistemas de ensino. Esses debates, realizados na última década do século XX, resultou também na criação de uma conjuntura que favorece à definição de políticas públicas

² Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

³ Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

fundamentadas no processo de inclusão de pessoas com deficiência. De acordo com Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimento de longo prazo de natureza física, mental intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009, não paginado)

No paradigma da inclusão, o documento determina que a sociedade deve promover as condições de acessibilidade necessárias para que as pessoas com deficiência possam viver de forma independente e possam participar plenamente de todos os aspectos da vida. O artigo 24 versa que “[...] para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os estados partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...]” (BRASIL, 2009, não paginado)

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no 9.394/96, no seu artigo 59, os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades. Também define, em seu art. 24, inciso V, dentre as normas para organização da educação básica, a “[...] possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado [...]” (BRASIL, 1996) e, em seu art. 37, “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante exames [...]” (BRASIL, 1996).

Sobre esses aspectos, Caiado (2003) propõe refletir sobre um dilema que traz sérios prejuízos a educação brasileira quando revela contradições entre as demandas dos movimentos sociais brasileiros, que vinham se organizando desde a década de 1960, e a estruturação da sociedade capitalista mundial.

No Brasil, onde nunca se viu um Estado de bem-estar social, em 1988 temos a primeira constituição que nos assegura os direitos sociais. Nesse mesmo período, nos países centrais, o capitalismo anuncia uma nova fase de expansão e reestruturação. Nesse novo modelo econômico e político pregase o Estado-mínimo, a serviço da nova ordem capitalista e da lógica do mercado e não mais um estado que assegure os direitos sociais. O ideário liberal renasce forte; renasce como o novo liberalismo. (CAIADO, 2003, p. 10 não está nas referências).

No ano de 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial que orienta para o acesso dos alunos com deficiência às turmas comuns ensino

regular, para que acompanhem e desenvolvam as mesmas atividades curriculares programadas para os alunos ditos normais (BRASIL, 2008). Porém, alguns estudiosos consideram que embora essa política tenha sido uma importante conquista, ela não conseguiu contemplar a todos os alunos PAEE, pois as classes especiais e a segregação de alunos não foram totalmente eliminadas, permanecendo a herança de um sistema que vai de encontro ao modelo inclusivo, que foca nas limitações do aluno e não nas suas possibilidades (PRIETO, 2010).

No contexto dessas reflexões, que se incluem as análises sobre o papel social da educação, e também sobre as alternativas que a escola pode apresentar para proporcionar melhores condições de vida aos estudantes PAEE, que por muito tempo ficaram à margem social. Em uma perspectiva histórica, Mantoan (2015) afirma que a sociedade tem uma enorme dívida com este público que, ainda hoje, sofre discriminação, e para ter seus direitos garantidos, precisa recorrer à justiça.

Nesse aspecto, Aranha (2003) considera que existe um desafio a ser enfrentado e que esse enfrentamento é condição primordial para atender à expectativa de democratização da educação no Brasil. Essa autora considera, portanto, que além da produção e difusão do saber, a escola deve ter o compromisso com a formação de um cidadão crítico, um cidadão participativo, que possa atender às demandas cada vez mais complexas da sociedade contemporânea

A partir das reflexões até então realizadas, é possível constatar que nos últimos anos, políticas públicas significativas foram construídas no Brasil. Isso se deveu à parceria política do governo e da iniciativa dos movimentos sociais em luta por uma educação de qualidade. É pertinente refletirmos o que é um ensino de qualidade, considerando o pensamento de Mantoan e Santos (2010, p. 9), ao nos dizer que,

Trata-se de um ensino construído pela equipe de professores, gestores e pais diante da realidade e necessidade de seus alunos e do meio sócio-cultural em que a escola está inserida. É baseado em um projeto pedagógico definido que pretende melhor desenvolver uma proposta educacional escolhida por todos. Provém de um acordo coletivo, mas que reflete a singularidade do grupo que a produziu.

Pode-se entender, portanto, que o termo “qualidade” diz respeito aos aspectos essenciais que garantem a aprendizagem dos alunos. Para Lima (2006) é imprescindível que haja formação adequada para profissionais que queiram atuar na área de Educação Especial, tendo a Inclusão como horizonte. Ao se referirem à escola

pública, Gadotti e Romão (2012) concebem que, além de prestar um serviço de qualidade, essas instituições precisam também respeitar as diversidades do alunado, em relação ao contexto social, à etnia e à cultural. Ainda segundo os autores, o nosso desafio é educar e ser educado.

Apesar das dificuldades enfrentadas, é possível conceber que a educação especial tem alcançado uma relativa projeção nas políticas educacionais brasileiras, principalmente com a Constituição Federal de 1988, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, e demais documentos legais aprovados posteriormente. A Constituição estabelece princípios básicos a serem respeitados nas políticas públicas ao definir:

Art.3 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]

Art. 4 O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Lei n. 061, de 2009);

III- atendimento educacional especializado gratuito aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988).

Vale ressaltar que está em vigor no sistema educacional brasileiro a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, fixada no documento entregue ao Ministério da Educação em 2008⁴ e que defende o movimento mundial pela inclusão, constituído em meio a uma ação política cultural, social e pedagógica, que surgiu em defesa de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2008). Nesse contexto, a educação inclusiva torna-se um direito inquestionável e incondicional, direito garantido na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no artigo vinte e quatro, já mencionado, de “[...] para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os estados partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda vida [...]” (BRASIL, 2009, não paginado). A ONU considera que esse princípio fundamenta a construção de novos marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial e dá impulso aos processos de elaboração e desenvolvimento de novas propostas

⁴ Em setembro de 2020 foi promulgado o Decreto Nº 10.502 que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Em dezembro do mesmo ano esse Decreto foi suspenso, motivo pelo qual não abordaremos esse dispositivo legal.

pedagógicas, que objetivam promover condições de acesso e participação de todos os estudantes no ensino regular.

Os princípios definidos na atual política são ratificados pelas Conferências Nacionais de Educação- CONEB/2008 e CONAE/2010, que no documento final salientam:

Na perspectiva da educação inclusiva, cabe destacar que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, a aprendizagem, e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação; para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas implantações e informações; e a articulação intersetorial na implantação políticas públicas. (BRASIL, 2015, p. 10).

Citamos também a Lei 13.005/2014 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, em que as diretrizes concorrem para a democratização da educação, e que na sua meta 4 é direcionada à Educação Especial:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) Anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento. E altas habilidades/superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de sistema educacional. Inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas, ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 3).

As pesquisas de Miranda (2011) mostram que a política de educação inclusiva no Brasil implicou no aumento da quantidade de vagas ofertadas, e por consequência o aumento das matrículas na rede regular de ensino nos últimos anos. Entretanto, é importante rever o ensino ministrado, além de outros fatores que intervêm de forma direta e indireta na aprendizagem dos alunos; é preciso urgência na reforma de paradigmas que hoje norteiam as ações no contexto escolar, haja vista que em qualquer área de conhecimento, a atualização profissional é necessária. Nesse sentido, Bueno (2013, p. 10) nos faz refletir sobre o que as diferentes propostas construíram nos vinte anos em prol dos direitos da pessoa com deficiência, pois para o autor,

Se, no passado, os sistemas segregados (escolas e classes especiais), na sua grande maioria, apresentaram resultados pífios em relação à escolarização dos alunos com deficiência no ensino, os processos inclusão escolar- a nova bandeira do capitalismo exultante, promovidos em todo mundo desde a década de 1990, resultaram na permanência absolutamente desqualificada dos alunos com deficiência no ensino regular. O que não se

pode olvidar é que, em ambos os períodos, esses pífios resultados se abateram de forma contundente sobre aqueles oriundos das camadas empobrecidas da população, não só no Brasil, como nos chamados países centrais.

Reconhecendo esses desafios, Denari (2006) considera que, ao implantar uma política de inclusão, garantindo o acesso e permanência a todo aluno com necessidades educativas especiais no ensino comum, o ideal seria, inicialmente, promover um preparo dos educadores, para assim oferecer um ensino de qualidade, que possibilite lidar com a diversidade. Portanto, é preciso capacitar os futuros professores, repassando (in)formação específica em educação especial, especialmente nos cursos de graduação (pedagogia) que possibilite capacitar também os apoios pedagógicos, conforme sugere a legislação.

Ressalta-se, nas palavras de Mantoan (2006), que a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois deve atingir não somente alunos PAEE ou aqueles que tem alguma dificuldade de aprendizado, mas todos os demais também. Os alunos PAEE, por sua vez, constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Sabemos que a maioria dos que “fracassam” na escola não vem do ensino especial, mas possivelmente acabará nele (MANTOAN, 2015, p. 28).

Porém, não basta apenas inserir o aluno com alguma necessidade na escola, suas necessidades precisam ser atendidas, caso contrário, o aluno ainda continuará sofrendo alguma forma de exclusão, pois, conforme salientado por Costa (2011, p. 31) “[...] é necessário que as escolas contemplem, em seus projetos pedagógicos, o atendimento à diversidade dos alunos, atentando, dentre outros aspectos, para a superação de barreiras que ainda permitem a segregação na escola pública.”.

Com base nessas observações, percebemos que embora os documentos oficiais a saber, leis, decretos e pareceres deixem claro ao afirmar o direito à educação, na prática esse direito é contemplado precariamente pelas políticas públicas, por isso, em muitos casos, são as famílias que assumem a responsabilidade pela educação formal dessas crianças e jovens. Conforme pesquisas, esse fato coloca a educação de crianças e adolescentes com alguma deficiência nas mãos da iniciativa privada, especialmente as de caráter filantrópico, “que acaba por gerar a legitimação das ONGs, via escola especial, como espaço mais apropriado para a educação da pessoa com deficiência” (FERREIRA, 2014, p. 16).

A situação começa a tomar outros rumos quando é implementada a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, que determina que haja um atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, mas concebe a educação especial como modalidade que não substitui a escolarização comum, apenas complementa ou suplementa a formação dos estudantes. Essa política contempla os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). De acordo com as diretrizes da nova política:

A educação especial é definida como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços, realiza o atendimento educacional especializado e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008a, p. 15).

Por sua vez, foi publicado o Decreto n. 7.611/2011⁵, que trata do apoio da União aos sistemas de ensino, com o objetivo de ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conforme o Decreto:

O atendimento educacional especializado – AAE é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. ((BRASIL, 2011a).

No Artigo 5º desse documento, é reforçado o compromisso do Ministério da Educação em dar apoio técnico financeiro para que haja o atendimento educacional especializado tanto na educação básica quanto na superior. No referido artigo contém que:

2 - O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará as seguintes ações:

- I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
- II - implantação de salas de recursos multifuncionais;
- III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do braille para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais dada escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
- V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2011a).

⁵ Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Esse Decreto revogou o Decreto 6.571/2008.

Com a publicação do Parecer CNE n. 13/2009, foram apresentadas as “Diretrizes Operacionais para Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial” (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009); a Resolução nº 4/2009, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica, criou as “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial”. Em seu art. 12, determina-se que “[...] o professor do atendimento educacional especializado deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009c, p.3)

No que tange as atribuições dos professores do Atendimento Educacional Especializado, a Resolução CNE/CEB nº 4/ 2009 estabelece no seu artigo 13:

- I- identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II-elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III-organizar o tipo e número de atendimento aos alunos nas salas de recursos multifuncionais;
- IV-acompanhar a funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum, bem como em outros ambientes da escola;
- V-estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégia. E na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI-orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelos alunos;
- VII-ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII-estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade, e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009c, p. 3).

Um dos itens importantes desse documento é aquele trata da capacitação dos professores do AEE para o desenvolvimento de um trabalho que atenda às necessidades específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O documento orienta, também, para a necessidade de uma articulação entre professores do ensino regular e da sala de recurso multifuncional, de forma que possam elaborar estratégias para promover o desenvolvimento do educando. No tocante aos recursos de acessibilidade, destacamos o Art. 2º parágrafo único da Resolução CNE/CEB n. 4/2009 considerando-os, como:

[...] aqueles asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou modalidade reduzida, promovendo a utilização de materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e demais serviços. (BRASIL, 2009c, p. 1).

De acordo com diretrizes, o AEE deve estar integrado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, deve também envolver a participação da família e ser realizado por meio de articulação com as demais políticas públicas. A oferta deste atendimento deve ser institucionalizada, prevendo na sua organização a implantação da sala de recursos multifuncionais, a elaboração do Plano de AEE, para o exercício da docência no AEE, demais profissionais como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e aqueles que atuam em atividade de apoio (Decreto nº 7.611 de 2011). De conformidade com o artigo 5º dessa resolução:

O Atendimento Educacional Especializado é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também em Centro de Atendimento Educacional da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal e Municípios. (BRASIL, 2009c).

Assim, é possível conceber que as mudanças educacionais apresentadas nos documentos oficiais podem contribuir para consumação das políticas em favor de uma escola inclusiva que atenda aos anseios, aos interesses das minorias sociais. Nesse aspecto, Meireles (2014, p. 40) consideram que “As políticas públicas vigentes determinam a lógica da solidariedade, da justiça e da tolerância, entre outros apelos que se voltam às relações estabelecidas com os grupos pertencentes às minorias sociais.”.

A Resolução CNE/CEB N. 2/2001⁶, no artigo 7º, é categórica ao afirmar que a educação especial, como parte da educação básica, deve ser realizada na classe comum do ensino regular. Portanto, “[...] o atendimento aos alunos com necessidades especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da educação básica [...]” (BRASIL, 2001b, p. 2).

De acordo com essa Resolução, para que esse atendimento seja oferecido de maneira que todos os alunos sejam inclusos nas classes comuns do ensino regular, algumas ações necessárias, foram estabelecidas no artigo 8º. São elas:

⁶ Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. (*) - Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;

III - flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV-serviços de apoio pedagógico especializado, realizado nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativo de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação;

V-serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos (MARANHÃO, 2002, p. 2).

No que se refere aos alunos atendidos nas Salas de Recursos Multifuncionais, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabeleceu-se que:

a) Alunos com deficiência: aqueles que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009a, não paginado).

b) Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil (BRASIL, 2009a).

c) Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008a)

Com base nessas determinações, podemos entender que para realizar a matrícula no AEE, é necessário que o aluno esteja matriculado no ensino regular. O documento esclarece ainda que o atendimento pode ser feito em Centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou privada sem fins lucrativos. Com efeito, esses centros devem obedecer às orientações da Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva, assim como, às Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009b), como já mencionado. Portanto, a função dos centros de Atendimento Educacional Especializado é realizar:

- a) A oferta do atendimento educacional especializado AEE, de forma não substitutiva à escolarização dos alunos público-alvo da educação especial, no contraturno do ensino regular;
- b) A organização e a disponibilização de recursos pedagógicos e de acessibilidade para atendimento às necessidades educacionais específicas destes alunos; e
- c) A interface com as escolas de ensino regular, promovendo os apoios necessários que favoreçam a participação e aprendizagem dos alunos nas classes comuns, em igualdade de condições com os demais alunos (BRASIL, 2010, p. 2).

É importante enfatizar que esses documentos deixam claro que os centros não devem substituir o AEE, eles devem desempenhar a função de complementar e suplementar o processo da educação inclusiva.

É com esse entendimento que ousamos fazer reflexões críticas a respeito dessas normativas, que se contrapõem, ao permitirem a execução do atendimento ao aluno público-alvo da educação especial fora da rede pública, em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico, transferindo a responsabilidade do estado para a iniciativa privada. Resolução Nº 4/2009 (BRASIL, 2009c), além de manter essas instituições com recursos públicos. Somam-se a isso os riscos de não ampliação da estrutura de serviço de atendimento educacional especializado pelos sistemas públicos de ensino. Além de possibilitar ao poder público apenas a tarefa de garantir vagas para esses alunos, em classes comuns, pois o atendimento às suas especificidades de aprendizagem poderá ser delegado às instituições privadas. A dicotomia ensino comum e atendimento educacional especializado poderá permanecer, e a recomendada complementaridade destes não se concretizará, com grande prejuízo para os alunos, professores e demais envolvidos na área de educação.

Sobre as exigências docentes, no que concerne ao atendimento educacional especializado, a Nota Técnica n. 55 define que cabe aos professores:

- Participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico dos Centros de AEE, construído em interação com os demais membros da comunidade escolar;
- Elaboração, execução e avaliação do Plano de AEE dos estudantes, por meio da identificação de habilidades e necessidades educacionais específicas dos estudantes, definição e organização de estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- Realização do atendimento conforme as necessidades específicas de cada estudante, estabelecendo cronograma e a carga horária, individual ou em pequenos grupos.
- Acompanhamento e avaliação da funcionalidade e aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, utilizados pelo estudante, na sala de aula comum e demais ambientes e atividades da escola;
- Planejamento e produção de materiais pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades específicas dos estudantes. - Articulação com os professores do ensino comum, visando à disponibilização de recursos de apoio necessários à participação e aprendizagem dos estudantes; [...] (BRASIL, 2013, p. 5-6).

Para garantir o atendimento educacional especializado, é preciso disponibilizar profissionais para atuarem em atividades de apoio, tais como: tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia de intérprete e outros mais.

Além disso, é concebido também que a oferta do AEE é primordial para a concretização da proposta da educação bilíngue, determinada pelo Decreto n. 5626/2005⁷, que regulamenta Lei n. Lei n. 10.436/2002⁸, instituída pelo Ministério da Educação em parceria com a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos-FENEIS e demais órgãos governamentais e não governamentais. Segundo o decreto, a educação bilíngue para estudantes com surdez caracteriza-se por meio da Língua Portuguesa e de Libras, devendo ser disponibilizado os serviços de tradutor/intérprete e o ensino de Libras para esses estudantes. A organização da educação bilíngue está prevista no Decreto n. 5626/2005, no seu Art. 22, incisos I e II, em que:

- I - Escola e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes com professores bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II - Escolas bilíngues ou escolas comuns do ensino regular, abertas aos alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem

⁷ Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005 - Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.

⁸ Legislação citada anexada pela Coordenação de Estudos Legislativos - CEDI Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.

como com a presença de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005).

Para Mendes e Almeida (2015, p. 11), iniciativas para que haja uma educação inclusiva preveem ampla reorganização das escolas, e isso implica, portanto, em novas diretrizes para as políticas educacionais, em formação dos agentes que atuarão nesse processo, tais como: professores, supervisores e demais profissionais da educação, além de propostas curriculares.

Com base em discussões de alguns teóricos, é observável que movimentos pela construção da educação inclusiva é um assunto ainda debatido no Brasil, pois em muitos congressos, seminários e encontros de educadores e pesquisadores são apresentadas novas ideias ou críticas das ações vigentes. Essas discussões são importantes para o fortalecimento de políticas públicas educacionais. Além disso, temos observado nos últimos anos um aumento significativo no número de matrículas de alunos com deficiência no ensino público.

Para tanto, basta analisar as informações registradas em documentos oficiais das instituições governamentais. Por outro lado, registramos a descontinuidade de políticas e programas educacionais voltados para essa modalidade, assim como a escassa distribuição de recursos financeiros. Nessa vertente, minimiza-se a responsabilidade do poder público em promover mudanças que atendam às demandas de todos os alunos da educação básica, ocasionando prejuízos inclusive para a escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Conforme Lima (2006), a necessidade de refletir sobre uma sociedade e uma escola inclusiva manifestou-se em vários encontros internacionais, com a participação desses grupos de sujeitos. Nesse contexto, concebe-se que apesar dos avanços nos debates e dos postulados legais que defendem o processo de inclusão, ainda são percebidas práticas discriminatórias direcionadas aos alunos com alguma deficiência.

Além disso, em algumas pesquisas, foi constatado também que uma parcela significativa de alunos não consegue permanecer na escola, e outros não chegam nem a adentrá-la, ficando fora do processo de escolarização. Assim, é necessário refletir que “[...] a inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada, mas uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações [...]” (MITTLER, 2003, p. 21).

2.1 Resgate histórico da Educação Especial na rede de ensino estadual do Maranhão

Consideramos que a educação escolar pode contribuir muito com a vida das pessoas, tanto no sentido de almejar melhores condições de vida, quanto na sua consciência política enquanto cidadão, livre e emancipado. Porém, vive-se em uma sociedade que discrimina e exclui aqueles que não se adaptam aos padrões estabelecidos pelos detentores do poder econômico-social. Assim, de acordo com registros históricos, foi possível perceber que um número significativo da população viveu em situação de exclusão social durante décadas. Essa problemática trouxe prejuízos incalculáveis para muitas nações, dentre essas, o Brasil, pois, por ter sido colônia de Portugal, herdou graves problemas que foram se intensificando com o passar do tempo, incluindo o setor da educação. Durante muito tempo, no Brasil, somente a classe dominante tinha condições de ingressar em instituições de ensino tradicionais, ou mandava seus filhos para Europa em busca de uma educação de qualidade.

Em relação ao Estado do Maranhão, o quadro também não era animador. Atualmente, é considerado o segundo estado em extensão territorial da região Nordeste, com uma população estimada em 7.035.055 habitantes (IBGE, 2018), seus indicadores sociais o situam como um dos últimos no “ranking” brasileiro.

No âmbito da Educação Especial maranhense, conforme Carvalho e Bonfim (2016), os primeiros estudos datam do final da década de 1960, e mostraram que o número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular não atendeu à procura, igualmente ao quadro nacional. Até meados do ano 2000, a rede pública estadual foi a responsável pela maior parte das matrículas, mas, acreditamos que não eram oferecidas vagas suficientes para atender à demanda. Carvalho e Moraes (2015) mostram que tais dados vêm sendo alterados nos últimos anos, pois a rede municipal tem concentrado a maioria das matrículas para a Educação Especial.

Então, a Educação Especial no Maranhão começa a surgir no período de 1962, 1964, 1966 e 1969. Nesses anos, registram-se os primeiros trabalhos da Educação Especial no Maranhão. Convém destacar que “As duas primeiras

referências (62 e 64) são da iniciativa privada, uma classe para alunos deficientes mentais e auditivos e outra para deficientes visuais que resultou na criação da Escola de Cegos do Maranhão (MARANHÃO, 1991 *apud* CARVALHO; BONFIM, 2016, p. 177).

A Educação Especial

[...] teve início em 1962, com a instalação de uma classe para atendimento de alunos com deficiências mental e auditiva, em uma escola da rede particular denominada *Escola Conceição de Maria*. Em 1964, foi criada uma classe para deficientes visuais na Escola São Judas Tadeu, através da iniciativa da professora Maria da Glória Costa e Silva. Tratando-se hoje, da atual Escola de Cegos do Maranhão [...]. (MARANHÃO, 1991 *apud* CHANINI, 2006a, p.34-35).

No setor da deficiência visual, Chahini (2016) ressalta que as primeiras iniciativas públicas ocorreram com a implantação da Escola Rural Pio XII, que posteriormente foi transferida para a Unidade Integrada Antonio Jorge Dino, localizada no Bairro de Fátima, em São Luís/MA, onde funcionou até o ano 2000.

Os impulsos para instaurar a educação inclusiva no Maranhão constituíram-se em tarefa árdua, mas necessária, para que se fizessem reflexões acerca da situação educacional na época.

.Segundo Carvalho e Bonfim (2016, p.178):

Em 1966, no ensino primário, eram 560.261 crianças em idade escolar e somente 244.634 crianças eram atendidas, o que correspondia a 43,66%, ou seja, nem mesmo a metade da população era atendida [...]. Também, lembrando, é desse período a nossa primeira LDB (4.024/61), os acordos MEC/USAID e, em 1964, o Golpe Militar.

Podemos questionar que, se a educação das crianças sem deficiência era deficitária no sentido de atender toda à demanda, imaginemos como era o tratamento dado às crianças que apresentavam alguma deficiência nessa época. Tal contexto sinalizava o descaso do poder público com suas responsabilidades e sua omissão com educação da população.

No ano de 1969, a Educação Especial foi oficializada com o Projeto Plêiade, “cuja finalidade [era] promover a educação de crianças, adolescentes e adultos [considerados] excepcionais, assim como o aperfeiçoamento e treinamento de pessoal para o campo de ensino especial” (MARANHÃO [entre 1971 e 1977] *apud* CARVALHO; BONFIM, 2016, p.178).

Em 1971 o Projeto Plêiade é ampliado para atender os deficientes mentais, com abertura de classes especiais.

Importa mencionar que, com a implantação da Educação Especial no Estado do Maranhão, a rede pública estadual passa a atender alunos com deficiência, majoritariamente em classes especiais, não havendo escolas especializadas para recebê-los. Carvalho e Bonfim (2016) informam que, nesse período, apenas a rede privada possuía escolas para a educação especial, especificamente as que ofereciam trabalhos filantrópicos.

Nos registros de 1971 a 1977, constatamos que existiam mais uma instituição no interior do Estado do Maranhão, a escola Santa Teresinha (APAE), no município de Coroatá, e outra, ainda em processo de instalação, no município de Pedreiras. Estava prevista também a implantação de classes especiais nos municípios de Codó, São José de Ribamar e Pinheiro, pois essas cidades possuíam professores especializados (CARVALHO; BONFIM, 2016)

É perceptível que as iniciativas para o atendimento educacional dos alunos com deficiência visual, auditiva e mental no estado foram as primeiras nas categorias de deficiência a conquistarem esse direito. Para Quixaba (2011, p. 56), isso ocorreu porque o Maranhão buscou seguir “[...] o movimento nacional que também iniciou com o atendimento aos deficientes visuais [...]”.

Outro fator preponderante para a Educação Especial estadual foi sua inserção no Plano Estadual de Educação-Maranhão, de 1971-1974, momento em que foram sugeridas mais propostas para a política educacional, cujo objetivo era proporcionar aos deficientes físicos e mentais uma atenção especial, “[...] levando-os à realização pessoal e à adaptação ao convívio social, estabelecendo, aos superdotados, incentivos que lhes possibilitem desenvolver no máximo suas potencialidades (MARANHÃO, [entre 1970 e 1971]; *apud* CARVALHO; BONFIM, 2016, p.180)

Apesar da inserção no Plano Estadual, somente em 1977 os serviços de Educação Especial foram ampliados para outros municípios do Maranhão, contemplando quatro municípios: Bacabal, Pedreiras, Caxias e Codó. Conforme documentação averiguada, isso ocorreu devido à existência de professores especializados e pela proposta de expansão para esses municípios (CARVALHO, BONFIM, 2016). Em 1978, o Projeto Plêiade foi substituído pela seção de Educação Especial pelo Decreto 6.838/78.

Carvalho (2004) constata novamente que uma das características da Educação Especial da época, que se estende até o período vigente, é o oferecimento do ensino realizado pela iniciativa privada, especialmente a filantrópica.

Na conjuntura política atual, infelizmente, pesquisadores constataam o sucateamento cada vez mais forte do setor público, a desvalorização dos profissionais e do domínio do capital estrangeiro no setor educacional de modo geral, incluindo a educação especial. Nesse pensamento, convém denunciar que “[...] o cenário massificador e de dominação no qual o modo de produção capitalista está consolidado na sociedade brasileira traz reflexos diretos à Educação [...]” (PRAIS, 2017, p. 40).

Santos e Quixaba (2006) esclarecem que, objetivando apoiar às ações da educação especial, a Secretaria de Estado da Educação, com base nas orientações nacionais e na demanda de alunos com deficiência sem atendimento educacional, foi criado em 1982 o Centro de Ensino Especial Helena Antipoff, para ofertar ensino profissionalizante aos alunos das classes especiais da rede de ensino estadual, municipal e comunidade.

No que se refere ao encaminhamento do aluno para a Educação Especial, inicialmente, ele passava por uma avaliação realizada por uma equipe de triagem, essa equipe fazia um estudo minucioso de caso, em seguida, enviava ao Centro de Educação Especial o resultado com o diagnóstico, este era entregue à equipe responsável pela supervisão, que por sua vez encaminhava ao docente da classe especial. Assim, se o aluno fosse encaminhado para a classe especial, a família era informada, receberia o resultado no Centro de Educação Especial e era orientada a se dirigir à escola mais próxima da residência do aluno (CARVALHO; BONFIM, 2016).

Após essas iniciativas, no início dos anos 2000, com parceria do Estado com o MEC/SEESP, foram implantados também Centros de Apoio Pedagógicos Especializados às pessoas com necessidades educacionais especiais⁹ no Estado do Maranhão, dos quais podemos citar: ; em 2001, o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual “Professora Anna Maria Patello Saldanha” (CAP); em 2003, o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), e em 2006, o Núcleo de Atividades Altas Habilidades/Superdotação “Joãosinho Trinta” (NAAH/S) (CHAHINI, 2016). Convém lembrar que a rede estadual de ensino já contava com o Centro de Ensino Helena

⁹ Terminologia utilizada na época para o alunado da educação especial

Antipoff desde 1982, e o Centro Integrado de Educação Especial Padre João Mohana, desde 1996.

Conforme as pesquisas de Chahini (2016), em 1999 teve início no Centro Integrado de Educação Especial Padre João Mohana o atendimento às crianças de 0 a 3 anos. Registros mostram que o Centro vem ampliando as atividades, com oferta de atendimento de crianças com deficiência intelectual, múltipla, condutas típicas¹⁰(autistas e psicóticas) e com graves comprometimentos, que dificultam sua inclusão no contexto escolar. Considerando sua relevância para a sociedade, o Centro também realiza diagnóstico, oferece atendimento educacional infantil, para crianças com necessidades específicas, além disso, encaminha alunos com deficiência intelectual e condutas típicas para atendimento específico.

Um importante acontecimento para a educação especial foi a inauguração do Centro de Apoio Pedagógico (CAP), em 2001, na rede estadual de ensino. A implantação desse Centro ocorreu por meio do Decreto n.17.927 de 10 de maio de 2001, que consiste em uma unidade de serviço que tem como propósito oferecer subsídios aos sistemas de ensino que atendem alunos com deficiência visual. Esses subsídios eram utilizados para a aquisição de equipamentos de tecnologia avançada, para a impressão de escrita em Braille, assim como para a assistência de pessoal especializado e outros materiais necessários para a inclusão do aluno com deficiência visual. Conforme Chahini (2016, p. 40) “[...] o Centro também oferece às pessoas cegas e de baixa visão (visão subnormal) conteúdos programáticos que estão sendo desenvolvidos na escola regular [...]”. Além disso, o CAP oferece cursos de formação para docentes e para a comunidade em geral.

Constatamos que somente em 2002 o Conselho Estadual de Educação do Maranhão reconhece a Educação Especial como parte integrante da Educação Básica, a partir da instituição das Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução de n.291/02¹¹. Com essa iniciativa, esperava-se maior aproximação entre a Educação Especial e a Educação Básica, mas, conforme registros, isso não ocorreu, pois, nos textos dos projetos não se perceberam articulação com a Educação Especial.

¹⁰ Terminologia utilizada na época

¹¹ MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. Resolução Nº 291/2002 – CEE. Estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências. São Luís: CEE, 2002.

Conforme pesquisas de Carvalho (2004) o Maranhão, do início da Educação Especial até o ano 2003, geriu um setor responsável por essa área, que a maior parte do tempo estava ligado ao que denominamos atualmente de Ensino Fundamental (de 1969 a 1984). Durante os sete anos seguintes, registros demonstram que o setor passa a atuar com mais autonomia (1984 a 1991), e que mais recentemente liga-se à Educação de Jovens e em 2003 retorna à ligação com o Ensino Fundamental.

No período vigente, com os avanços da Política Nacional de Educação Especial, observa que as diretrizes políticas direcionam a educação especial para o atendimento complementar ou suplementar às turmas comuns da Educação Básica, em que a autora considera que desafios precisam ser superados para que a escola possa oferecer educação de qualidade a todos os alunos, portanto, isso inclui os que apresentam deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Para Carvalho (2004, p. 19), “[...] esses desafios só podem ser superados a partir da consciência crítica de cada pessoa, suas concepções, crenças, valores.”

Em outra visão, Chahini (2016, p. 38) considera que a questão da

[...] exclusão e a segregação existem em todos os setores sociais, e não apenas em relação à pessoa com deficiência e à sua educação, mas a todos os que se desviam dos padrões sociais pré-estabelecidos, como o afrodescendente, o pobre, o índio, entre outros, isto é, os que se desviam dos padrões de homogeneização.

Nesse âmbito, consideramos que muito precisa ser feito para desmistificar os rótulos que marginalizam e excluem grande parte da sociedade. É constatado que a exclusão deixa marcas profundas no ser humano. Vale lembrar que essa exclusão se inicia no espaço onde as pessoas deveriam ser bem acolhidas, a escola, mas também se estende para outros espaços sociais, como para o trabalho, às universidades, e até mesmo na família.

Retomando à trajetória das iniciativas para o atendimento das pessoas com deficiência, não se pode deixar de destacar os acontecimentos que marcaram o ano de 2002, considerado como um ano de grandes iniciativas favoráveis para a inclusão por Quixaba (2011). Dentre elas destacamos o Projeto Arte e Inclusão, criado para alunos com surdez e deficiência visual. Projeto considerado como a primeira iniciativa envolvendo o teatro, a dança e a música na Rede de Ensino Estadual, trabalho que contribuiu para outras ações no Estado.

Como já registrado, no ano de 2003, foi criado o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às pessoas com Surdez - Maria da Glória Costa Arcangeli (CAS), resultado da parceria com o MEC/SEESP, fundado em 15 de julho de 2003 e oficializado por meio do Decreto n.20.348¹², de 24 de março de 2004. Conforme o documento, o referido Centro tem como propósito promover a educação de surdos no Estado, prestando atendimento educacional especializado às crianças, jovens e adultos com deficiência auditiva. Tem também como objetivo promover a capacitação de educadores que atuam na área, por meio de formações continuadas, e também cursos voltados para a comunidade.

Portanto, é fundamental que para atender as pessoas com deficiência, assim como àquelas ditas “normais”, é necessário realizar treinamentos em serviços promovidos pela Educação ou instituições da área. Sobre esse aspecto, Carvalho (2004) constata que, Universidades, incluindo Federais e Estaduais, assim como algumas Faculdades particulares já oferecem cursos de especialização, disciplinas em cursos ou habilitação na área da Educação Especial.

A autora considera imprescindível a formação de docentes para que haja a escolarização ideal das crianças. Portanto, formação continuada deve ser pauta de frequentes discussões. Ela aponta que a falta de capacitação docente é um dos empecilhos para o êxito ou implantação da inclusão e até mesmo para a garantia de vagas para alunos que necessitam de atendimento especializado (CARVALHO, 2004).

Cabe ressaltar, que no ano de 2003 a Educação Especial foi transformada em Supervisão de Educação Especial vinculada à Subgerência de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 2005, continua como Supervisão de Educação Especial, mas vinculada à Superintendência de Modalidades e Diversidades Educacionais, o que causou o seu distanciamento da Educação Básica (QUIXABA, 2006, p. 59).

No ano de 2006, por iniciativa do Ministério da Educação e da Educação Especial, foram criados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos estados brasileiros. Dentre estes, citamos o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S “Joãosinho Trinta”, localizado em São Luís – MA, criado por meio de uma parceria entre MEC e SEESP, com o objetivo de identificar alunos que apresentam habilidades acima da média em alguma área do

¹² Decreto nº 20.347 de 24 de março de 2004 - Dispõe sobre a criação de Escola na Rede Pública Estadual, e dá outras providências.

conhecimento. O Núcleo oferece atendimento educacional especializado, formação para os profissionais que atuam na área de educação especial, e também para professores da rede de ensino estadual, estimula e desenvolve as potencialidades desses alunos, para que não sejam desperdiçadas (BRASIL, 2008, p. 9).

No âmbito do município de São Luís, os trabalhos em Educação Especial tiveram início no ano de 1993, momento em que a política nacional de “Educação para Todos” estava no auge (MELO, 2011, p.15). Tal medida foi considerada importante, pois, veio preencher uma lacuna no sistema educacional do estado, haja vista que a rede de ensino Fundamental, principalmente nas séries iniciais, apresentava e apresenta número muito expressivo de matrículas nas escolas municipais. Carvalho (data?) aponta que foi essa realidade, e outros fatores, que contribuíram para que as escolas municipais oferecessem serviços em Educação Especial.

Melo (2011) esclarece que a implantação da educação especial na rede pública municipal representou um avanço no processo de democratização da educação, pois possibilitou o ingresso de pessoas com alguma deficiência na rede pública de ensino, pessoas que durante muito tempo foram excluídas do espaço escolar e de uma educação de qualidade. A autora também afirma que “[...] as diretrizes políticas da época, década de 1990, indicavam uma perspectiva mais inclusiva, e desde o início, o processo educacional buscou uma integração maior com o ensino regular [...]” (MELO, 2011, p. 16).

A autora destaca também que o município foi expandindo o atendimento à educação especial, tanto que houve a necessidade de criação da Superintendência da Área da Educação Especial, como setor responsável. Melo (2011, p. 16) informa que: “[...], a rede municipal de São Luís acompanhou as principais tendências da área e a sala de recursos foi se destacando como lócus principal do atendimento educacional especializado previsto na legislação e políticas educacionais.”.

Outro aspecto relevante posteriormente à LDB foi a aprovação da Resolução n. 177/1997 (MARANHÃO, 1997) pelo Conselho Estadual de Educação do Maranhão, que estabeleceu normas para a Educação Especial. Em 2002, aprovou-se a Resolução nº 291 (MARANHÃO, 2002) após a Resolução nº 02/2001 (BRASIL, 2001). Dentre os pontos relevantes desses instrumentos legais, podemos destacar a preocupação com a formação e capacitação de professores para atuarem na educação especial, seguindo as orientações nacionais.

Retornando à discussão acerca das ações inclusivas da Secretaria do Estado da Educação, ressaltamos que, embora a implantação dos Centros de Apoio Pedagógico Especializados ter sido imprescindível para a escolarização de pessoas com deficiência, como parte da materialização das políticas de inclusão na rede de ensino estadual, não há registros que comprovem a implantação de Centros Especializados em outros municípios, o que podemos concluir que os Centros se concentraram na capital, São Luís.

Conforme pesquisas de Quixaba (2011), a concentração dos atendimentos e serviços se deu somente na capital. Sobre isso, é oportuno informar que as crianças e jovens dos 217 municípios maranhenses não foram contemplados com as políticas e práticas de inclusão. Portanto, evidenciamos que embora a Educação Especial no estado tenha avançado não conseguiu atender a todos os municípios.

Conforme Quixaba (2006), a Secretaria de Estado da Educação aderiu ao Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade em 2006, imprescindível para as ações desenvolvidas no Sistema Público Estadual, seguido por todos estados e o Distrito Federal, e ampliado para os municípios.

Tem por objetivo desenvolver ações afirmativas para todos, por meio do desenvolvimento de culturas, políticas e práticas escolares inclusivas, a fim de combater a exclusão educacional e social, formar e acompanhar docentes de para uso de metodologias de ensino inclusivas na sala de aula, preparar gestores, equipes de apoio e a comunidade em geral, formar redes de intercâmbio e disseminação de experiências inclusivas bem-sucedidas (BRASIL, 2005 *apud* QUIXABA, 2011, p. 61-62).

Assim, o foco principal do Programa é a:

[...] necessidade urgente de desenvolvimento de respostas educacionais eficientes à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem nas escolas da rede pública, a fim de garantir a aprendizagem bem-sucedida de todos (as) os (as) estudantes. (BRASIL, 2005, p. 16).

Nesse contexto histórico, observamos que o estado avançou em relação ao atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. É notório que muito ainda se precisa fazer em favor da universalização do ensino, que apesar de várias iniciativas e alternativas pontuais, ainda não foi efetivado totalmente o direito à escolarização básica para um grupo significativo de estudantes que continua fora do espaço escolar. “Há de se lutar para romper com esse contexto marcado pela exclusão/segregação do exercício dos direitos à educação” (CHAHINI, 2013, p. 15), isso se realmente queremos uma sociedade que acolha a todos sem nenhum tipo de discriminação.

Em um levantamento de dados, percebemos que algumas atitudes já estão sendo tomadas para melhorar essa situação. A partir dos quadros a seguir, é possível observar que houve um avanço no atendimento de alunos cegos ou com baixa visão.

Quadro 1 – Número de Atendimentos no CAP - 2021

DESCRIÇÃO	MATUTINO	VESPERTINO
Cegueira	16	17
Baixa Visão	20	34
TOTAL	36	51

Fonte: Superintendência de Modalidades de Diversidade Educacional – Atendimento CAP (2021)

Quadro 2 – Número de matrículas em Estimulação Essencial - C.E Padre João Mohana - 2021.

TURNO	QUANTIDADE
Matutino	18
Vespertino	18
TOTAL	36

Fonte: Superintendência de Modalidades de Diversidade Educacional

Quadro 3 – Número de matrículas em Intervenção Educacional –C.E. Padre João Mohana -2021

TURNO	QUANTIDADE
Matutino	14
Vespertino	12
Total	26

Fonte: Superintendência de Modalidades de Diversidade Educacional

Quadro 4 – Número de matrículas em SEM – C.E Padre João Mohana - 2021

TURNO	QUANTIDADE
Matutino	37
Vespertino	18
Total	55

Fonte: Superintendência de Modalidades de Diversidade Educacional

Quadro 5 – Número de matrículas - C.E Helena Antipoff - 2021

TURNO	QUANTIDADE
Matutino	72
Vespertino	55
Total	127

Fonte: Superintendência de Modalidades de Diversidade Educacional

Quadro 6 – Número de matrículas no Núcleo de Atividades de Habilidades/Superdotação - Projeto Joãozinho Trinta

POLO	MATUTINO	VESPERTINO
Polo I	01	00
Polo II	00	00
Polo III	03	13
Polo IV	00	00
Polo V	28	25
Polo VI	02	00
Polo VII	00	02
Polo VIII	01	04
Polo IX	06	02
Polo X	01	00
Polo XI	00	03
Polo XII	00	01
Rede Federal	01	01
Rede Municipal	02	08
Ensino Médio completo	05	07
Rede de Ensino Particular	00	04
Nível Superior	00	10
Total por turno	51	80
TOTAL GERAL	130	

Fonte: Superintendência de Modalidades de Diversidade Educacional

Assim, observamos que o diagnóstico da Educação Especial tem demonstrado avanços no percentual de matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial em classes comuns, é claro que não é o esperado, pois ainda é bem reduzido comparado com o quantitativo na Educação Básica. Em relação aos municípios maranhenses, a oferta da Educação Especial contabilizou um percentual significativo de alunos atendidos em salas de recursos e incluídos no ensino regular. No entanto, muitas crianças e jovens ainda continuam fora do contexto escolar. Diante dessa

questão, Chahini (2013, p. 3) argumenta que: “A inclusão serve de parâmetro à gestão educacional e para a efetivação de projetos pedagógicos, que privilegiem o respeito às diferenças, numa transformação histórica para processos de exclusão, presente na educação brasileira.”.

A partir das reflexões até então realizadas, é possível perceber que o Maranhão tem se esforçado para atender aos alunos público-alvo da educação especial. Mas, percebemos que suas iniciativas no sentido de promover a inclusão em todos os municípios ainda são insuficientes.

2.2 O AEE como suporte no processo de inclusão escolar

Visando instituir uma política pública de financiamento da educação inclusiva, é publicado o Decreto n. 7.611/2011 que dispõe sobre o apoio da União aos sistemas de ensino para ampliar a oferta do atendimento educacional especializado - AEE a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com recursos do FUNDEB. Conforme o Decreto: “

O atendimento educacional especializado – AEE é o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. (BRASIL, 2011).

De acordo com a legislação, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Como já mencionado, o AEE é uma modalidade complementar e suplementar, para que o aluno receba formação educacional adequada.

Portanto, o direito ao Atendimento Educacional Especializado previsto nos artigos 58, 59 e 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) e na Constituição Federal, não substitui o direito à educação oferecida em classe comum da rede regular de ensino. Esses documentos apresentam alternativas para a reorientação das escolas especiais, promovendo a inclusão escolar de pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento, contribuindo para o fortalecimento das ações adotadas no contexto da escola de ensino regular (BRASIL, 2013).

É importante ressaltar, que para chegar até aqui tivemos que travar várias batalhas. Infelizmente, “[...] a história dos alunos com deficiência está marcada em sua evolução por uma visão patológica e excludente.” (CAIADO; BERRIBILLE; SARAIVA, 2013, p. 20). Esse pensamento perdurou durante muitos séculos implicando sérios prejuízos na trajetória da educação da pessoa com deficiência.

Nos estudos de Mantoan (2015), percebemos os relevantes avanços propiciados pela legislação à educação escolar. Contudo, ainda existem muitos desafios a enfrentar, para conseguirmos atingir a educação como direito de todos. Consideramos que não é justo manter um aluno na sala regular comum, sem oferecer a ele as metodologias e estratégias necessárias para seu aproveitamento nesse espaço. Para a construção da escola inclusiva deve haver mudanças conceituais, estruturais e físicas, além do comprometimento de todos.

Mantoan (2007) compreende, também, a inclusão como um desafio que precisa ser enfrentado para que haja melhoria da Educação Básica e também de nível Superior. A autora concebe que todos os alunos, com e sem deficiência, devem ter direito à educação em sua plenitude, para tanto, é imprescindível que a escola ou universidade modernizem suas práticas educativas, a fim de atender às diferenças.

Sobre isso, Prieto (2006) faz uma crítica em relação ao entendimento de muitos profissionais da educação sobre a inclusão escolar. Ela defende que a expressão tem sido empregada com sentido restrito, significando apenas a garantia de matrícula para alunos com deficiência em classe comum. A autora entende que incluir ultrapassa muito essa compreensão.

Nessa perspectiva, temos como desafio desconstruir os discursos equivocados acerca da inclusão. Devemos ter como objetivo a defesa de uma educação escolar para todos, não apenas baseada na garantia de matrícula. É preciso oferecer condições justas, para que alunos com deficiência sintam-se acolhidos e fortalecidos como cidadãos. Para isso, devemos, antes de tudo, romper com os preconceitos e dogmas sobre a inclusão escolar.

Assim, o direito à educação deve começar pelo Atendimento Educacional Especializado, para permitir que alunos com deficiência tenham acesso a diferentes alternativas de atendimento, considerando suas especificidades. Porto e Marquezine (2013, p. 3425) acrescentam que, deve-se “[...] lançar mão de vários recursos: físicos, humanos e pedagógicos, visto que é por meio deles, que se torna possível para o

aluno com deficiência, o acesso ao currículo como forma de garantia de aprendizagem.”

Outra questão que deve ser considerada relevante é o Atendimento Educacional Especializado para os alunos com altas habilidades/superdotação. Existe um mito de que as crianças com habilidades/superdotação não necessitam de atendimento especializado. Tal assertiva denuncia “[...] que o atendimento especial fomenta a criação de uma elite; que essas crianças devem frequentar escolas especiais; que aceleração é a abordagem de atendimento mais correta para todos os alunos com AH/SD [...]” (PÉREZ; FREITAS, 2013, p. 110).

No âmbito da legislação, os alunos com AH/SD são também considerados público-alvo da educação especial. Neste sentido, entendemos que eles, assim como os demais, têm direito ao atendimento educacional especializado. Porém, especialistas da área consideram que a maioria das escolas brasileiras ainda não está preparada para atender este público. Nessa perspectiva, a atuação do AEE é relevante enquanto suporte de inclusão, para não deixar nenhum talento desperdiçado. Assim, para atender essas crianças precisamos estar atentos às características comportamentais e a partir daí oferecer o atendimento que possa explorar e estimular seus potenciais (PÉREZ; FREITAS, 2013).

Complementando esse pensamento, Nakayama (2019) entende que é necessário que os sistemas de ensino estejam preparados e disponibilizem capacitação e material necessário para que professores estejam aptos para atender essas crianças e jovens, de forma que ofereçam a oportunidade de atenção educativa que promova o desenvolvimento das habilidades, possibilitando que alcance êxito máximo de sua capacidade.

É necessário acrescentar que no conjunto de documentos legais a Resolução n. 4/2009, Art. 7 (BRASIL, 2009c) determina também que alunos com altas habilidades/superdotação devem ter suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas em escolas públicas de ensino regular com interface em núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação. Além disso, as instituições de ensino superior e instituições devem incluir em seus currículos práticas que desenvolvam nessas pessoas a capacidade de pesquisa, de habilidades artísticas e esportivas.

Um dos aspectos que merece destaque é a organização do espaço do AEE, que também se preocupa com os recursos disponibilizados, com as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores, com a dinâmica de acompanhamento do

trabalho realizado na sala de recurso. Nesse contexto, inclui-se um fator de grande relevância para o avanço da aprendizagem dos alunos, que é a articulação entre professor do AEE e professores do ensino regular. A esse respeito, Prieto (2006, p. 60) explicita:

Um das competências previstas para os professores manejarem suas classes é considerar as diferenças individuais dos alunos e suas implicações pedagógicas como condição indispensável para a elaboração do planejamento e para a implantação de propostas de ensino e de avaliação da aprendizagem, condizentes e responsivas às suas características.

Ainda sobre a ótica da autora, os planos de formação devem habilitar professores para atender toda a demanda escolar. Dessa forma, o docente deve conceber que a classe comum não é apenas um espaço de socialização para alunos com necessidade educacionais especiais, mas também um local de aprendizagem, como afirma Prieto (2006). Pois, ao procurarem uma escola, pais e alunos têm como expectativa o aprendizado, independentemente de alguma deficiência ou não.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, a Educação Especial é uma modalidade que deve estar presente em todos os níveis educacionais, preferencialmente na rede regular de ensino. Já o Decreto 6.949/2009 dá ênfase ao direito à educação enquanto uma política de Estado e não de governos, fato resulta em programas vulneráveis, pois a cada governo pode haver mudanças nesses programas, que podem até deixar de existir, implicando em uma política de descontinuidade (CAIADO, 2013).

Para Saviani (2008), infelizmente a descontinuidade de políticas educacionais é característica histórica da educação brasileira. Esse fato reflete em baixos investimentos públicos no setor educacional, que por sua vez resulta no “[...] alto índice de analfabetos, na escassez de vagas, nos baixos salários dos professores [...]” (CAIADO, 2013, p. 21). Mas, apesar dessa problemática, não dá para negar que a legislação tem possibilitado às pessoas com deficiência a garantia de direitos. Especialistas consideram que o processo de inclusão escolar tem avançado e que muitos alunos especiais têm frequentado espaços escolares que antes eram restritos ao aluno dito normal, porém, a luta para que haja total garantia de direitos deve continuar.

Diante desses novos pressupostos, o atendimento educacional especializado para este público, deve favorecer o desenvolvimento e a superação do que foi lhe negado há décadas, com vistas a trabalhar estratégias que possibilitem a

construção coletiva do conhecimento, de forma que possa atender as peculiaridades e necessidades de cada estudante.

Nesse novo cenário, a formação dos professores é imprescindível na construção de novas práticas pedagógicas, na quebra de preconceitos em relação à capacidade e habilidades das pessoas com deficiência, e nesse ínterim, a atuação do coordenador pedagógico é essencial na busca do fortalecimento de ações que viabilizem o diálogo com os professores para que os direitos dos estudantes com deficiência sejam assegurados.

3 ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: aspectos históricos e legais

Com base nos estudos realizados até aqui, consideramos que a educação escolar tem passado por um período de mudanças que merecem ser discutidas e analisadas por todos os profissionais que estão inseridos nesse contexto. Domingues (2014) entende que tentar solucionar os problemas da educação de forma fragmentada e hierarquizada, desconstruindo o que levou décadas para se alcançar, é um retrocesso para todo sistema educacional brasileiro, e acreditamos que o caminho a ser percorrido não é esse.

No contexto dessas análises, observamos que após a promulgação da Lei N. 9.394/1996 foram atribuídas aos profissionais da educação maiores responsabilidades acerca da gestão pedagógica, financeira e administrativa da escola. Mudanças que exigem dinamismo e organização do trabalho.

Franco (2015) nos informa que, com a expansão da escola, a organização do trabalho pedagógico tornou-se ainda mais complexa, considerando as exigências do mundo moderno marcando por constantes modificações, que exigem dos profissionais mais habilidades para lidar com situações da dinâmica cotidiana que muitas vezes fogem das suas possibilidades. Nesse contexto, Placco e Souza (2015) entendem que a atuação do coordenador pedagógico é importante, pois ele é capaz de mediar as relações profissionais e desenvolver um trabalho coletivo

Nessa direção, o coordenador pedagógico desempenha uma função essencial no espaço escolar. Para André e Vieira (2012), aquele profissional é visto como um agente de transformação da escola, e que tem como incumbência planejar e acompanhar a execução de todas as atividades didático-pedagógicas da escola. Todavia, esse profissional corrobora de forma essencial direcionando suas ações no sentido de transformar, ciente de que seu trabalho não se dá de forma isolada, mas,

em conjunto, envolvendo todos os sujeitos que fazem parte do processo ensino-aprendizagem. Aguiar (2015) confirma que a literatura revela que esse profissional nem sempre teve essa configuração.

Desde os primórdios da humanidade, é possível destacar, de uma forma ou de outra, a figura do supervisor. Em alguns períodos ele aparece de maneira bem sutil, elementar, natural, já em outros, como membro da propriedade da mais valia, na organização do trabalho e do lucro, que explorava a força de trabalho humana. Para Ferreira (2012, p. 57):

Esta essência do capitalismo não se preocupa com a realização humana, muito pelo contrário, entende o ser humano como coisa, como força de produção. É o espírito do capitalismo que mercantiliza as relações e as coisas, tudo num mesmo plano. Ao mesmo tempo em que mercantiliza a força do trabalho, a energia humana produz valor. Por isso mesmo transforma as próprias pessoas, tornando-as adjetivas do seu próprio trabalho.

Conforme pesquisa de Saviani (2010) nas sociedades primitivas, a ação educativa era exercida pelo ambiente, pelo meio, pelas relações e ações vitais desenvolvidas pela comunidade com a participação direta das gerações mais novas, que promoviam a autoeducação. Os adultos educavam, porém, indiretamente, por meio de uma vigilância discreta, protegendo e orientando as crianças pelo exemplo, em outras palavras, supervisionando-as. Assim, de forma espontânea, os adultos supervisionavam crianças e jovens. Compreendemos que, para a época, “[...] essa aprendizagem era vital para sobrevivência da comunidade [...]” (SAVIANI, 2010, p. 15).

Na Antiguidade surge a propriedade privada, quando o homem começa a se organizar em classes. Conforme Saviani (2010), o proprietário de terras tinha o privilégio de viver sem trabalhar. Todo o trabalho era feito por seus empregados, que tinham como obrigação manter seus senhores e a si próprios.

No período primitivo, Saviani (2010) esclarece que a educação era dada pela comunidade, mas, com a divisão de classes, houve uma diferenciação entre a educação da classe desprovida de poder aquisitivo em relação à educação dada à classe dominante. Nesse viés, constatamos que os detentores de poder sempre tiveram prioridade ao ensino’ tempo disponível para se apropriar do conhecimento, contrapondo-se à maioria que continua a conciliar trabalho e escola. Sem mencionar a grande parcela que não consegue ter acesso ao espaço escolar.

Saviani (2010) destaca, ainda, que semelhante função de supervisão pode ser encontrada na figura do pedagogo tal como era na Grécia. Etimologicamente significa aquele que conduz a criança à aprendizagem. A figura do pedagogo na Grécia Antiga era representada pelo escravo que tomava conta da criança e a conduzia até o mestre para receber a lição.

A função supervisora também se fazia presente na educação dos trabalhadores (escravos) por intermédio do intendente, como bem pontua Saviani (2010). O autor afirma que na Grécia, de acordo com o testemunho de Xenofonte, o termo “lavrador” tinha outro significado, além daquele que trabalhava a terra, pois a função dizia respeito a quem administrava, supervisionava seus trabalhadores, como o general que conduzia seu exército. De forma similar acontecia em Roma, com o aumento dos campos e a necessidade de mão de obra escrava.

Partindo da reflexão mencionada, Saviani (2010) nos faz entender que ao pedagogo que supervisionava a educação das crianças da classe dominante, correspondia o capataz que supervisionava a educação dos escravos. Nesse aspecto, vimos que no âmbito das relações históricas, independentemente dos períodos, cabia ao supervisor o papel de supervisionar, controlar, de inspecionar as tarefas desenvolvidas pelos escravos.

Entre os séculos XVI e XVII, com o processo de institucionalização generalizada da educação, tem início a concepção de supervisão educacional, evidenciada na organização da instrução pública e também religiosa. Conforme Saviani (2010), tais propostas surgem a partir das ideias de Lutero, de Calvino, de Melanchthon, dos Comenius, dos jesuítas e dos lassalistas, e são evidenciadas entre os séculos XVIII e XIX.

Lima (2002) informa que ideia de supervisão no Brasil surgiu com o processo de industrialização, pois, havia a necessidade de melhoria quantitativa e qualitativa no processo de produção. Portanto, a ação de supervisionar surge na indústria antes de chegar ao sistema educacional. Nesse âmbito, o papel do supervisor girava em torno do estabelecimento de padrões de comportamento, de apontamento acerca do rendimento escolar e da eficiência do ensino.

Lima (2002) destaca, também, que com a vinda dos primeiros jesuítas para o Brasil, especificamente em 1549, cujo propósito era catequizar os índios, é iniciada a organização das atividades educativas no país, coordenada pelo padre Manoel da Nóbrega, que organiza um Plano de Ensino. Naquele momento, observa-se que há

uma discreta função supervisora, mas sem nenhuma interferência relevante no que concerne atualmente ao cargo. O autor informa que com a morte de Nóbrega em 1570, o Plano Geral dos jesuítas, o *Ratio Studiorum*¹³, é adotado no Brasil, e assim, avança a prática de supervisionar as ações educativas. Este plano é classificado por Saviani (2010, p. 21) como:

[...] um conjunto de regras que cobria todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino, indo desde as regras do provincial, às do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, passando pelas regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, chegando às regras dos alunos.

No *Ratio*, o prefeito tinha o papel de assistente do reitor, que auxiliava a organização do estudo, a quem os professores e todos os alunos deveriam obedecer. Saviani (2010) afirma que esse assistente assumia funções extensas e variadas, em que podemos observar atividades de uma supervisão educacional.

Conforme Domingues (2014), com o declínio da influência jesuítica, com o desenvolvimento da indústria e do comércio e a tímida ascensão da burguesia, o setor municipal assume cada vez mais o papel de fiscalizador desse sistema. Nesse contexto, por volta do século XVIII, surge a função de inspetor escolar público. Então, a história mostra que à medida que o setor público assume as responsabilidades da organização escolar, a inspeção se configura em um aspecto fiscalizador que, posteriormente, caracterizar-se-á em supervisão escolar.

Domingues (2014) salienta que, por não ter acompanhado o desenvolvimento industrial, comercial e intelectual pelo qual passou a Europa, houve um atraso também no desenvolvimento educacional do Brasil. De acordo com seus estudos, durante 210 anos o ensino esteve sob o comando da Companhia de Jesus, que, portanto, administrava todos os aspectos pedagógicos. Com a expulsão dos jesuítas em 1759, o ensino passa a ser administrado pelo Estado, quando tem início a educação pública. Porém, estudiosos constatam que não foi um processo rápido, pois demorou treze anos para que o sistema escolar fosse organizado. Nesse aspecto, Penin e Vieira (2002, p. 15-16) nos informa que,

O Brasil teve um desenvolvimento tardio em matéria de educação. A herança colonial, o legado jesuítico, o descaso para com a escolarização das massas,

¹³ *Ratio Studiorum* é uma espécie de coletânea privada, fundamentada em experiências acontecidas no Colégio Romano e adicionada a observações pedagógicas de diversos outros colégios, que busca instruir rapidamente todo jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/galeria/detalhe.php?foto=407&evento=8>. Acesso em: 20 mar. 2022.

entre outros motivos, responderam por uma trajetória de escassas luzes neste campo. Nos primeiros séculos de nossa história, a educação era restrita a poucos, privilégio de minorias econômicas. É somente a partir do século XX que a escola vivencia um período de expansão, mais especificamente por volta dos anos 20 e 30, quando muitas mudanças econômicas, políticas, culturais e sociais ocorrem.

Convém destacar que logo após a expulsão dos jesuítas, é lançado um alvará no dia 28 de junho de 1759, que instituiu as reformas pombalinas da instrução pública, foram criadas aulas régias e com elas a figura do diretor geral e de comissários, o que configurou a ideia de supervisão como inspeção e direção (SILVA, 1994; CARVALHO, 1982). Com a independência do Brasil, é inaugurada a questão da organização autônoma da instrução pública em 1827, que instituiu as escolas de primeiras letras, por meio do ensino mútuo, o professor absorve as funções de docência e também de supervisão (RIVAS, 2007).

Nessa realidade, é possível observar que a educação brasileira esteve por muito tempo atrelada aos interesses de poucos, impossibilitando o acesso da maioria. Esse fato é concebido por muitos estudiosos como prática reducionista, perversa e excludente, que não cabe mais no contexto globalizado, e que deve ser combatida. Em defesa de uma educação para todos, Guiomar Mello (2011, p. 15) entende que:

[...] essa escola, seletiva e incompetente, pode e deve ser mais democrática, ou seja, é possível trabalhar dentro dela para aumentar significativamente as oportunidades de acesso e os anos de permanência das camadas populares no sistema de ensino. E mais: se isto acontecer, reverterá em benefício concreto daquelas camadas, apesar do papel reprodutor e ideológico da escola.

Com a reforma de Francisco Campos, pesquisas mostram que o Decreto – Lei 19.890¹⁴ de 18 de abril de 1931 instaura a supervisão sob o ponto de vista legal, em que o profissional dessa área assume uma nova configuração, que não é meramente de um controlador. Mas, por muitos anos o supervisor continua sendo considerado um inspetor escolar, um fiscalizador, estigmas que carrega até hoje.

Pinto (2011, p. 80) explica que a função da coordenação pedagógica nas escolas é muitas vezes confundida com o trabalho desenvolvido pelo pedagogo, e que o setor em que atuam recebe diferentes denominações, tais como: supervisão, supervisão escolar, supervisão educacional, assistência pedagógica e orientação pedagógica.

¹⁴ Decreto Nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário.

Como já discutido em itens anteriores, na proposta de ensino dos jesuítas, na função do coordenador, estava incutida a ideia de um profissional que servia apenas para supervisionar, fiscalizar as atividades dos professores, vistoriar os conteúdos. Essa visão se alinhou nas épocas vindouras, aperfeiçoando-se de acordo com o desenvolvimento da sociedade. Portanto, foi com desenvolvimento da sociedade brasileira, num sentido capitalista, que se intensificaram as pressões sociais em torno da organização educacional (SAVIANI, 2010).

Segundo Pinto (2011), na década de 1920 foi criada a Associação Brasileira de Educação, que resultou no surgimento da função de técnico em escolarização. Com a criação do Departamento Nacional do Ensino e o Conselho Nacional de Ensino, surgem órgãos específicos para o tratamento de técnico em assuntos educacionais (PINTO, 2011).

Compreendemos que todas essas questões geram desafios aos coordenadores pedagógicos, pois muitas vezes sua função gera conflitos, devido à falta de entendimento da verdadeira atuação do coordenador pedagógico no espaço escolar. Como revela Martins e Baima (2017, p. 28),

Foi na década de 1980, momento em que o país passava uma complexa transição política caracterizada principalmente pelos movimentos de redemocratização política, que as discussões no campo educacional buscaram romper a concepção de formação fragmentada e tecnicista expressa nas políticas vigentes, pela divisão do trabalho na escola, em especial, pela formação do especialista. Emergindo, assim, uma nova perspectiva na busca da superação das dicotomias teoria e prática, planejamento e execução.

Esse movimento histórico, ainda segundo Martins e Baima (2017), marcou um período de muitos debates nos campos político e científico, em que houve algumas iniciativas no cenário educacional brasileiro, dentre estas, as alterações legais postas pela Constituição Federal de 1988. A partir dessas discussões, é possível perceber um discurso por uma educação democrática que de certa forma corroborou com a construção de uma nova visão em relação à função do coordenador pedagógico na escola.

Outro aspecto relevante no surgimento da profissionalização técnica dos especialistas em Educação foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, defendendo a proposta de que:

[...] os trabalhos científicos no ramo da educação já nos faziam sentir, em toda a sua força reconstrutora, o axioma de que se pode ser tão científico no

sentido e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças. (MANIFESTO *apud*, SAVIANI, 2010, p. 27).

Oliveira (2015) explica que o supervisor educacional nos anos 60 assume nas escolas a função de liderança, sendo considerado um profissional responsável pela implementação de melhoria da qualidade do ensino a partir de pesquisas e análise do currículo. Com o advento da Reforma Universitária e reformulação do curso de pedagogia, o parecer do Conselho Federal de Educação - CFEN 252/69 surge a possibilidade de o pedagogo ser um especialista em educação, caso tivesse habilidade em administrar, inspecionar e supervisionar. Nesse sentido, Saviani (2010, p. 30) demonstra preocupação com o comprometimento do curso de pedagogia, ao afirmar que,

A introdução das habilitações nos cursos de pedagogia se dá no âmbito da concepção que convencionei chamar de “pedagogia tecnicista” que, a partir de 1969, foi assumida oficialmente pelo aparelho de Estado brasileiro visando a implementação em todo o país. No limite, produtividade do processo educativo. E isso seria obtido por meio da racionalização que envolvia o planejamento do processo sob o controle de técnicos supostamente habilitados, passando organização “racional” dos meios. Em suma, o que se buscou foi aplicar a “taylorização” ao trabalho pedagógico, visando à sua objetivação por meio da divisão técnica do trabalho e parcelamento das tarefas, tal como o fizera Taylor em relação ao trabalho industrial.

Corroborando com o pensamento de Saviani (2010), Ferreira (2012) os fundamentos da organização do trabalho empresarial deram grande contribuição para a organização do sistema educacional, no que se refere ao controle, à divisão do trabalho, à racionalidade administrativa, à indução à especialização.

Nesse sentido, observamos que a necessidade em capacitar profissionais para atuarem no setor educacional é defendida pela Lei Nº 5.692/71 no artigo 33, que legitima a função de especialistas da educação no sistema educacional.

Assim, o supervisor educacional e o orientador ganham força exercendo papéis diferenciados, mas, que se complementam (ALVES, 2011). Por isso, ainda existem divergências em relação a real função desses profissionais no âmbito escolar.

Alves (2011) explica que a orientação educacional feita pela Lei n. 5.692/71 é baseada em teorias modernas, mas que são desconhecidas por grande parte dos atores de nosso sistema de educação. A autora denuncia que muitas ações educacionais foram planejadas sem a participação de um corpo docente ou de outros profissionais da área educacional. Portanto, partimos das primícias de que nesses

planejamentos não haveria nenhum compromisso com os quadros educacionais em relação à proposta legal.

Outra questão relevante apontada por Pinto (2011), diz respeito à influência norte-americana na formação dos supervisores no Brasil no período entre 1957 e 1963, quando o Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAEE) oferecia cursos com intuito de prepará-los para atuarem no ensino elementar brasileiro, “[...] com vistas à modernização do ensino e ao preparo do professor leigo [...]” (PINTO, 2011, p. 84). Conforme Rolla (2006), a verdadeira intenção do programa era treinar educadores brasileiros para garantir propostas pedagógicas que atendiam a seus interesses.

Os estudos de Pinto (2011) mostram que nos anos 60 e 70, o supervisor passa a desempenhar funções de liderança, e tinha como responsabilidade elaborar ações que melhorassem a qualidade do ensino por meio de pesquisas e análise do currículo. O autor afirma que na década de 90 o supervisor não é mais aquele que fiscaliza, que obedece ao sistema burocrático, mas um profissional indispensável no processo de aprendizagem. Sobre esse panorama, Ferreira (2012, p. 18) informa que:

A primeira característica básica do trabalho do supervisor escolar, formado a partir da proposta do Parecer n. 252/69, dizia respeito a um profissional em que a técnica prevalecia sobre os conteúdos os procedimentos, sobre os objetivos e finalidades, portanto, a uma formação que expressava a concepção analítica que predominou na década de 60-70, portanto à tendência tecnicista predominante no contexto educacional brasileiro e mundial.

A trajetória do supervisor trouxe marcas que imputam na sua função na relação de poder, fiscalização e controle do fazer docente (RIVAS, 2007). Diante desses desafios, Domingues (2014) defende a reconstrução de uma prática com ações que configuram uma nova organização do trabalho pedagógico.

Mas, sobretudo, levando em consideração que a escola é um espaço constituído com seres de relações sociais e sujeitos históricos (ANDRÉ; DIAS, 2015). Além disso, é fundamental que a interação social da escola seja capaz de estabelecer e analisar as inúmeras relações que acontecem no seu interior. Assim, é possível observar que

[...] o “controle”, tão evidenciado dentre as características da supervisão, denuncia-se que desde as primeiras formas de aglomeração de pessoas, em guildas e oficinas, as mais diferentes formas rudimentares de produção, já existia muito antes. O trabalho permanecia sob imediato controle dos produtores, nos quais estavam encarnados o conhecimento tradicional e as peripécias de seus ofícios [...]. (FERREIRA, 2012, p. 59).

Nesse cenário, com a promulgação da LDB, em 1961, o governo federal determina que estados e municípios organizem e executem seus próprios serviços educativos. Nesse período, a formação do supervisor escolar passa a ser oferecida pelo ensino dito normal (COSTA, 2013). Evidenciamos nos estudos do autor que a partir da Lei 5540/68, com o parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação, os termos Supervisão Escolar, Orientação Escolar e administração Escolar começam a ser utilizados oficialmente perdurando até o ano de 1996, quando a profissão foi renomeada com a terminologia “Supervisão Educacional”, reafirmada pela LDB n.9394, de 20 de dezembro (CORREA, 2013).

Rivas (2007, p. 79) destaca que o parecer “[...] foi explicitamente a origem da Supervisão, no âmbito de escolas e de sistemas, possibilitando uma nova configuração diferenciando-o da Inspeção escolar [...]”. Apesar dessa nova configuração, os estudos mostram que o supervisor ainda não estava preparado para conduzir o processo ensino-aprendizagem nas escolas e que a função ainda era muito fragmentada. Convém destacar, ainda segundo a autora, que a supervisão no Brasil se efetivou em quatro níveis:

Supervisão escolar - representava a unidade inicial, presente em cada unidade escolar. Atuava diretamente sobre o currículo da mesma.
 Supervisão regional - se constituía em uma unidade intermediária, servindo de elo entre escola e o órgão central do Estado. Coordenava a ação dos supervisores e se concentrava nas atividades de treinamento;
 Supervisor geral ou central - lotada nas secretarias de educação. Cuidava dos processos de assessoria e facilitação. Sua ação era exercida diretamente sobre a supervisão regional;
 Supervisão federal - partindo do Ministério de Educação, algo mais amplo e menos direto. (RIVAS, 2007, p. 77).

Em relação ao estado do Maranhão, Morais (1982,1984) explica que dois momentos foram marcantes para a supervisão escolar. No primeiro momento os supervisores oferecem assistência aos professores considerados leigos. Essa assistência estava relacionada às tarefas de planejamento, avaliação da aprendizagem e uso de procedimentos técnico-pedagógicos.

No ano de 1964, o Estado do Maranhão começa se organizar no sentido de capacitar sua equipe de trabalho. Órgãos federais como: Ministério da Educação e Cultura (MEC), Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), e convênios com prefeituras do interior, tomam a iniciativa de patrocinar cursos de seis meses de duração para preparar novos supervisores. Assim, no segundo momento, o

raio de atuação do supervisor é ampliado e ele deixa de atender exclusivamente o professor leigo para atender o professor normalista (MORAIS, 1982; 1984).

Com base nessas observações, percebemos que, com a exigência da Lei Nº 5.692/71 e do Estatuto do Magistério, a Secretaria de Educação do Maranhão firmou convênio com a UFMA, com o objetivo de implantar cursos de licenciatura curta em Pedagogia. Assim, a proposta era formar os supervisores em exercício, implicando em mudanças substanciais na formação do supervisor, que de pedagogo generalista passa a ser um especialista (MORAIS, 1984).

Podemos constatar que a implantação do curso de Pedagogia foi um grande ganho para a educação maranhense. Embora saibamos que este foi o primeiro passo a ser dado, muitas questões importantes precisam ser revistas, principalmente refletir em que concepção a formação desse profissional está pautada. Nessa direção, para que o supervisor possa desempenhar ações que melhorem o atendimento educacional numa perspectiva democrática, Domingues (2014) entende que seria necessário que as práticas fossem baseadas em uma fundamentação teórico-metodológica capaz de orientar o supervisor acerca dos principais conceitos de ordem político-pedagógico. Sobre esse aspecto Domingues (2014, p. 32) afirma, ainda, que:

Assim, uma Pedagogia pautada pela formação aligeirada e pela ação prescritiva, que não considera os sujeitos envolvidos, pode produzir um “especialista/gestor despreparado para o enfrentamento das exigências postas pelo mundo contemporâneo às escolas.

Foi constatado que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.396/96) manteve a formação dos profissionais em educação, para que atuassem no setor de administração, planejamento, inspeção e orientação educacional. A formação deve ser oferecida no curso de Pedagogia em pós-graduação. A partir disso, é lançada a Resolução CNE/CP n. 01/2006¹⁵, em que há uma concepção de formação para a gestão educacional assentada no princípio da gestão democrática e colegiada que rompe com visões fragmentadas de burocratização e hierarquização na organização das instituições e sistemas de ensino. (BRASIL, 2006).

Na Lei 9.396/96, instaura-se um novo cenário para a função de supervisor, que deixa de ser um fiscalizador, controlador, para então, agir em ações de perspectiva democrática. É relevante destacar que com a redemocratização da

¹⁵ Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.
(*) Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

sociedade, a conquista dos movimentos dos trabalhadores em educação (ARRUDA; COLARES, 2016), clamava-se por um profissional com uma nova postura, com um olhar diferente do ambiente escolar, aberto às inovações, sensível aos aspectos das relações interpessoais. Este novo cenário é ideal para o coordenador pedagógico organizar o espaço pedagógico.

Para Franco e Amorim (2017), a atuação do coordenador enquanto mediador, formador, não é uma tarefa fácil, ele enfrenta diferentes desafios de acordo com cada escola e cada segmento. O que se espera é que cada profissional possa desempenhar seu papel com compromisso e responsabilidade. Nesse viés, Domingues (2014) entende que o coordenador, pautado pelo projeto político-pedagógico da escola, torna-se um profissional capaz de desvelar os entraves produzidos pela cultura escolar e local, bem como pelos projetos e programas oficiais.

Pires (2004) entende que a função principal do coordenador pedagógico é planejar e acompanhar o processo didático-pedagógico da instituição educacional. Assim, “[...] quanto mais esse profissional se voltar para as ações que justificam e configuram a sua especificidade, maior também será o seu espaço de atuação [...]” (PIRES, 2004, p. 182).

Schiavo e Pavan (2017) elucidam que o coordenador pedagógico deve estar atento às suas responsabilidades dentro do espaço escolar, refletindo sobre a práxis docente, compreendida como uma ação consciente e coletiva, as mudanças que ocorrem na sociedade e na escola, seja um aliado do professor para que possam promover uma ampla parceria em busca da aprendizagem de todos os educandos.

3.1 O coordenador pedagógico e a formação docente: possibilidades e desafios no processo de inclusão escolar

A formação docente é uma temática muito discutida no meio acadêmico, isto porque, professores bem-preparados implicam em aprendizagem dos alunos. Considerando a relevância do tema para o campo educacional, tecem-se discussões sobre suas concepções e práticas que envolvem a formação, e a atuação do coordenador pedagógico nesse processo.

Com base em Campos (2016), compreendemos que a escola, enquanto instituição tem como função principal a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados e a construção de saberes escolares, é um dos principais

“*locus*” de formação. Nesse sentido, Pimenta (2012) parte da premissa que o professor é um sujeito reflexivo e necessita de elementos epistêmicos que contribuam na sustentação das suas práticas de ensino, e neste viés a ação do coordenador é imprescindível, já que tem a competência de executar essa ação.

Para tal, Martins e Baima (2017) entendem que não basta só ação do coordenador, são necessárias políticas públicas eficazes no combate a precariedade com a educação pública. Contribuindo com essa teoria, Moraes e Moreira (2017, p. 12) afirmam que:

A ausência de políticas públicas suficientes para a educação pública básica e superior, tem demonstrado, em grande parte da história da educação brasileira, a evidente “banalização” da escola pública por parte dos poderes deste país. Fatores político-econômicos estes, que interferem diretamente na Coordenação Pedagógica de uma escola pública de qualidade e na vida dos brasileiros em todos os sentidos.

É necessário que a sociedade tome ciência que o atual cenário político-econômico demanda uma situação desafiadora para todos, principalmente aos profissionais da educação pública. Pimenta e Pinto (2013) entendem que a questão que ainda persiste é a falta de democratização qualitativa da educação básica. Os autores denunciam que a população advinda de segmentos socioeconômicos desfavorecidas é a que mais teve acesso às instituições públicas de ensino, porém, medidas que melhorem a qualidade do ensino não foram tomadas pelas instâncias governamentais, tais como: condições de trabalho dos professores, projetos político-pedagógicos.

É neste contexto complexo, contraditório, de embates econômicos, ideológicos, faz-se necessária uma reflexão acerca do coordenador pedagógico e a formação docente (PIMENTA; GHEDIN, 2012). A coordenação pedagógica no espaço escolar tem como incumbência articular o trabalho que se desenvolve no interior da escola, inclusive a formação dos docentes (GEGLIO, 2008). Nessas relações de saberes, práticas, é preciso questionar até que ponto se tem investido na formação desse profissional, tão essencial na escola, já que segundo sua configuração desenhada na lei, é um agente de diálogo no interior da organização pedagógica no espaço escolar.

Assim, é exigido do profissional da área de educação uma constante atualização para que consiga acompanhar os progressos do mundo globalizado.

Assim, é nesse panorama apontado com as diretrizes da globalização que refletem nos profissionais da educação.

Para realizar um bom trabalho, é necessário que o coordenador pedagógico, enquanto mobilizador da reflexão e do diálogo, deva estar atento e aberto às inovações do mundo moderno, especialmente acerca das práticas de ensino. Nesse sentido, Clementi (2001) considera que esse profissional precisa estar capacitado para orientar o trabalho docente, considerando os aspectos teórico-metodológicos, tendo em vista que o processo educativo é dinâmico e não estático. Quanto a formação do professor e o exercício de sua prática Pimenta (2013, p. 14), argumenta que:

O desenvolvimento profissional dos professores tem se constituído em objetivo de propostas educacionais que valorizam a sua formação não mais fundamentada na racionalidade técnica, que os considera como mero executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como todo, o que se pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

Em face desses desafios, o trabalho desenvolvido pelos docentes precisa ser valorizado, para tal, é necessário subsidiar os saberes dos docentes para que possam refletir sobre sua própria prática, ressignificando-os com base na compreensão dos contextos históricos/sociais/culturais organizacionais nos quais se dá sua atividade docente (PIMENTA, 2012). Corroborando com essa ideia Ronca e Gonçalves (2011, p. 19) afirmam que “Nenhum educador cresce se não reflete sobre o seu desempenho enquanto profissional e se não reflete sobre a ação que foi desenvolvida. Só entramos na práxis quando refletimos sobre a prática.”

Conforme Pinto (2011) é relevante valorizar os saberes adquiridos pelos professores em seu trabalho docente. Saberes que possam ser articulados com o que foi aprendido academicamente. Na mesma linha de pensamento, Domingues (2014, p.147) evidencia que “a formação na escola tem como características a valorização dos conhecimentos produzidos pelos professores na prática pedagógica diária”. Isso significa também que professores devem promover uma interação entre suas experiências e a teoria.

No que concerne ao coordenador pedagógico, Cunha (2006, p. 35) entende que este “[...] tem a função de promover a formação continuada dos professores no

interior da escola [...]”, para que estes possam colocar em prática suas experiências alinhadas com a teoria. Para Geglio (2008, p. 115),

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

Contudo, no confronto desse processo, Libâneo (2013, p. 26) revela que “[...] a formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino [...]”. Então, mais uma vez, evidencia-se que a formação docente deve estar pautada em conhecimentos que possam conduzir da melhor forma possível o trabalho pedagógico.

É com esse entendimento que temos o direito de fazer valer o direito de todos à educação, por isso, a formação de profissionais da educação deve abranger também assuntos que dizem respeito à inclusão escolar. Mas, para Arantes e Prieto (2006), ainda há muitas dúvidas e incertezas em torno da diversidade do tema, por isso, ainda são necessários muitos debates, para que desafios sejam superados. Para Nakayama (2019, p. 16),

Formação do Professor para Diversidade-propõe que o professor aprenda a perceber no passado as fontes de suas ações adequadas e inadequadas, além de possibilidades de reformulação e ajuste do seu fazer pedagógico, por meio de contínuo estudo e reflexão sobre sua prática.

Para Prais (2017), ao analisar essa trajetória, devemos levar em consideração o processo de exclusão vivenciado por uma parcela significativa da população brasileira. O autor destaca que é fundamental investir na formação de professores, para que se possa cumprir com as leis que garantem o acesso de todos à escola, para atender adequadamente os alunos, incluindo aqueles com alguma deficiência, com transtornos de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nessa perspectiva, Caiado *et al.* (2013) consideram que a formação docente é correspondente à inclusão escolar, pois é um campo propício para se discutir o tema, para refletir criticamente sobre a necessidade de buscar mais conhecimentos. Para os autores, é na formação que se abrem espaços às discussões acerca das condições de acesso, da permanência e da aprendizagem. No entendimento deles, mesmo que os processos de exclusão estejam interligados ao

modelo econômico e político do mundo atual, isso é algo que pode ser superado nas constantes lutas travadas para a garantia de direitos do homem.

Uma das questões a serem observadas no âmbito da formação, é a formação do próprio coordenador pedagógico. Na concepção de Franco (2016), observamos que para exercer o papel de coordenador, é necessário acionar saberes relativos à gestão/coordenação pedagógicas e práticas formativas, então, este profissional também precisa estar em constante formação. Campos (2014, p. 50) também entende que,

Formar demanda contato, diálogo, participação, ação conjunta. Prioridade ao estritamente pedagógico! A função formadora próxima o coordenador do professor e possibilita que ambos discutam, analisem e encaminhem, juntos, “soluções” para docência.

Assim, baseadas no entendimento dos autores, constatamos que o trabalho do coordenador pedagógico precisa estar pautado em ferramentas que conciliam teoria e prática, que auxiliam a prática docente. Corroborando com esse pensamento, Domingues (2014) considera inegável que um educador com formação amparada em termos conceituais e práticos tem elementos que o ajudam a refletir sobre seu fazer pedagógico.

Para o coordenador pedagógico, essa formação está relacionada aos conhecimentos sobre teorias educativas; sobre os diferentes níveis de intervenção e formas de subsidiar as atividades docentes e discentes; os professores: seus saberes, sua metodologia, seu processo reflexivo; sobre seus alunos: sua maneira de aprender, sua interação com os alunos e com os professores; sobre sua comunidade: suas expectativas em relação à escola e a seu atendimento; e sobre o e as demandas do trabalho na perspectiva da cooperação, entre outros conhecimentos.

A par dessas considerações não podemos perder de vista, que o coordenador pedagógico “[...] está em fase de conquista do seu espaço e são muitas discussões em torno da sua identidade, o que demonstra a necessidade de um maior aprofundamento a respeito da formação desse profissional.” (SOUZA, SEIXAS; MARQUES, 2013; p. 40).

Para Barros e Carvalhêdo (2017, p. 94),

A formação do coordenador pedagógico é um processo contínuo amplo e complexo, no qual os educadores têm a oportunidade e o desafio de delinear sua própria trajetória profissional, visando ao significado do papel social que desempenham no contexto em que se inserem, valorizando os saberes e experiências.

Nesse sentido, é importante que os coordenadores mobilizem seu conhecimento pedagógico, pois sem eles a função não se faz possível. Assim, ele precisa desenvolver variadas possibilidades em relação aos conflitos de sua realidade profissional (MALVERDES; AROEIRA, 2017).

Sobre esse aspecto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96, como referência para formação desse profissional, assegura que:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração planejamento, inspeção, supervisão, e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996).

Outros documentos oficiais reafirmam essa indicação, tais como as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, que através do Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) 5/2005 e da Resolução CNE/CP 1/2006 indica o curso de Licenciatura em Pedagogia para oferecer formação de professores que irão atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; no Ensino Médio, na modalidade Normal; na Educação Profissional, em serviços de apoio escolar ou qualquer outra função que exija conhecimentos pedagógicos. No que se refere ao coordenador pedagógico e suas atribuições, Domingues (2014, p. 35) explica que:

Longe de se configurar como rol finito e estático de ações ou teoria, deve dotá-lo de ferramentas que permitam a esse pedagogo escolar construir uma competência profissional que o ajude a intervir frente às demandas de seu trabalho, em especial, na condução dos processos de formação do docente sistematizadas na escola.

Assim, diante desse panorama podemos observar que a atuação do coordenador pedagógico no âmbito da escola é imprescindível, é ele que dialoga com equipe, mobiliza, estimula e mostra as possibilidades de mudanças no trabalho coletivo como também na superação dos limites e dificuldades. Nessa perspectiva, esse profissional faz toda diferença no processo de aprendizagem, e também na inclusão d

os alunos com deficiência, pois pode ser uma escola acolhedora, como também um “bicho papão” para esses estudantes. Contudo, se faz necessário que a escola abra suas portas para todos de modo a romper com práticas que tendem a reforçar preconceitos e relações excludentes, nesse viés, a atuação do coordenador

pedagógico impulsiona os professores o exercício de críticas sobre sua própria prática.

No entender de Libâneo (2004, p. 179), “Quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas [...]”. Para tal, além de ser um trabalho extremamente desafiador, requer do coordenador pedagógico um exercício de reflexão na intencionalidade de promover avanços nas práticas desenvolvidas no ambiente escolar.

E, no que tange as atribuições do coordenador pedagógico, não poderíamos deixar de mencionar a sua atuação na construção do projeto político pedagógico e o planejamento, questões que estão inseridas em uma ação democrática. Então, compreendemos que o trabalho do coordenador não acontece isoladamente, ele necessita do coletivo para obtenção dos resultados esperados. Nesse sentido, envolver a comunidade escolar é fundamental para articular experiências e saberes na escola na construção do projeto político pedagógico.

3.2 Práticas do coordenador pedagógico: elementos para discussão na inclusão escolar

É indispensável, como já tratamos em itens anteriores, a mediação do coordenador pedagógico na condução da organização do trabalho pedagógico com vistas a garantir a participação de todos de forma democrática. Entendemos que as práticas tradicionais, fragmentadas, hierarquizadas devem ser substituídas por práticas mais flexíveis, fazendo com que a interação social da escola aconteça de forma mais efetiva.

Para tanto, é preciso articular a construção da gestão como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar: pais, professores, estudantes e funcionários, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos em uma perspectiva democrática (OLIVEIRA; MORAES; DOURADO, 2017).

Portanto, a atuação do coordenador pedagógico, enquanto elemento fundamental na mediação entre os sujeitos responsáveis pela aprendizagem dos alunos, deve atuar de forma que potencialize ações promotoras da gestão democrática. Essas ações no seu bojo devem envolver todos da comunidade escolar, visando garantir processos coletivos de participação e decisão no contexto escolar.

É nesse sentido, pois, que se evidencia que o trabalho escolar não é um trabalho solitário, posto que, exige da equipe a coletividade, participação, o envolvimento de todos nas decisões a serem tomadas no interior da escola. Embora, ainda nos deparamos com alguns gestores que resistem trabalhar coletivamente e, às vezes, utilizam o cargo que ocupam para tomar decisões arbitrárias, principalmente quando diz respeito a aplicação dos recursos recebidos pela escola.

Schiavo e Pavani (2017) compreendem que a prática pedagógica na educação básica deve ter a contribuição de todos os componentes que atuam na escola, e que o coordenador pedagógico deve ser o organizador e facilitador dessa prática. Nessa perspectiva, Malverdes e Aroeira (2017, p. 34) ressaltam que:

Nas esteiras dessas diversas demandas, cabe ao coordenador pedagógico. Garantir um espaço de diálogo, fortalecendo, assim, a vitalidade projetiva dos autores sociais na luta por uma educação de qualidade e primando pela superação dos obstáculos que inviabilizam as ações coletivas. É por meio do trabalho colaborativo, junto a todos os outros educadores, que as possibilidades de trocas de saberes de experiências favorecerão o “aprender a aprender”.

Porém, estudiosos relatam que os docentes não têm sido preparados de forma adequada, pois as formações ocorrem, na maioria das vezes, em curto espaço de tempo, assim, não dá para aprender muita coisa, e acaba comprometendo a qualidade do trabalho. Diante da questão, explicita-se que,

A importância de um professor bem formado, com boas condições de trabalho, que possa interpretar essa síntese concretizada nos alunos e interagir com ela. O professor precisa ter bom conhecimento do tipo de sociedade em que vive, de modo que compreenda o papel da escola aí. Deve ainda o professor ter conhecimento daquilo que vai trabalhar, dominar os recursos didáticos e sentir-se envolvido e empenhado no trabalho docente que exerce. (SAVIANI *apud* FRANCO, 2012, p. 83).

Ainda sobre o entendimento de Saviani (*apud* Franco, 2012), há quatro condições indispensáveis para a organização da atividade docente:

- I. Identificação dos conteúdos que contribuem para o desenvolvimento cognitivo dos alunos;
- II. Organização didática desse conteúdo;
- III. Planejamento do espaço/tempo didático;
- IV. Apoio e vivência de práticas culturais institucionais.

Tardif (2002, p. 53) ressalta, também, que a prática pedagógica pode ser concebida como um processo de aprendizagem em que os professores aproveitam o que aprenderam na formação e a adaptam à profissão, “[...] eliminando o que lhes

parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que se pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.” De acordo com Braun e Marin (2018, p. 118) a prática pedagógica “[...] envolve o conjunto de ações, disposições, reflexões vivenciadas e produzidas no labor de profissionais que precisam (re)construir e (re)elaborar respostas que atendam a dinâmica inerente à profissão.”

Assim, em relação à prática do coordenador pedagógico deve estar embasada em conhecimentos tanto teóricos quanto práticos que possam impulsionar uma mudança em relação à concepção de ensino-aprendizagem no espaço escolar, promovendo ações que tornam concretas a participação dos alunos com deficiência no ensino fundamental. Porém, é notório o quanto muitos docentes ainda têm dificuldade de apropriar sua prática para atender aos alunos que estão inclusos na sua sala de aula. Alguns alegam não estar preparados, outros sugerem que deviam ter uma sala especializada para esse atendimento, ou querem receitas prontas para colocá-las em práticas, como se fosse possível.

Tal situação não é de fácil enfrentamento, é desafiadora. Porém o coordenador pedagógico não deve deixar imobilizar-se por essas questões. Então, cabe ao coordenador pedagógico munir-se de estratégias capaz de apontar caminhos para uma práxis docente que potencialize situações de aprendizagem para todos os estudantes, inclusive os que são público-alvo da educação especial.

Alves (2008) esclarece que a educação inclusiva não pode ser encarada como que aquela que inclui apenas pessoas com deficiência, ou de grupos social e financeiramente vulneráveis, mas a que abrange a todos os educandos, porém, sem considerá-los como um grupo homogêneo. Nessa direção “[...] fazer o melhor para o aluno é prover todas as suas necessidades para que possa operar melhor no mundo [...]” (ALVES, 2008, p. 103).

Assim, para atender as necessidades dos alunos seja ele deficiente ou não, podemos citar duas ações importantes: assegurar a formação permanente dos professores, em que os sistemas educacionais precisam tomar para si a responsabilidade de romper com barreiras às aprendizagens, auxiliando no enfrentamento e a superação destas. Tem-se, portanto, um grande desafio para todos aqueles que compõem o espaço escolar, entender a inclusão como algo relevante para a melhoria da vida de todos, concebê-la como um compromisso da escola de garantir o “[...] acesso ao conhecimento e a construção de práticas cidadãs [...]” (ALVES, 2008, p. 97).

Geglio (2012, p. 109) entende que a escola desempenha um papel primordial acerca da inclusão, pois,

A escola, por natureza ontológica um local de aprendizagem e de favorecimento da elevação do espírito crítico e democrático, não pode se furtar a discutir uma das questões mais importantes para a educação contemporânea: a inclusão.

Pinto (2011, p. 103), por sua vez, compreende que a escola pode contribuir com uma prática educativa reflexiva sobre específicas demandas sociais. Apesar de todas as dificuldades, a escola ainda é um espaço fundamental para a aquisição de conhecimento, é onde as relações interpessoais acontecem, relações que contribuem com o processo ensino-aprendizagem.

Para Placco, Souza e Almeida (2012), as habilidades de relacionamento interpessoal e social são, como tantas outras, aprendidas e desenvolvidas em conjunto. Para elas, é uma experiência em que ninguém sai igual, pois, acontecem mudanças na consciência, nas atitudes, nas habilidades e valores de cada pessoa, de forma que as identidades vão se construindo.

Como já abordamos, o coordenador pedagógico no âmbito de sua ação profissional desenvolve atividades tanto de caráter pedagógico quanto burocrático extrapolando as atribuições que lhe compete exercer no interior da escola. Sobretudo diante desse desafio “[...] de acolher e atender a todos, com suas particularidades e necessidades, ele se revela um autêntico agente da inclusão [...]” (GEGLIO, 2012, p. 116).

Conforme Aguiar (2015, p. 142) o aluno com deficiência no espaço escolar exigirá do coordenador pedagógico e de toda equipe um olhar sensível para enxergar além da deficiência, um aluno que é ser humano e tem direitos e deveres.

O coordenador pedagógico precisa estar atento às novas exigências sociais e legais, para que possa intervir e articular com sua equipe um trabalho que garanta qualidade e equidade de direitos dentro da escola. Para Silva (2015, p. 112) é fundamental que o coordenador pedagógico, como elemento da equipe da gestão, “[...] possa instigar discussões sobre essas novas exigências legais, que desafiam a construção de uma nova escola.” Para tal, é necessário que “[...] a prática do coordenador pedagógico esteja apoiada em fundamentos teóricos para que possa assumir, analisar e compreender sua práxis de uma forma global e integrada [...]” (SILVA, 2015, p. 113).

Gouveia e Placco (2013, p. 72) enfatizam que a “[...] melhoria da escola pública não é fruto de uma ação isolada, externa e pontual de formação [...]”. Ao contrário, pressupõe “[...] um conjunto de ações interligadas, envolvendo os diversos atores que compõem o cenário educativo [...]” (GOUVEIA; PLACO, 2013, p. 72). Os coordenadores são responsáveis pela formação, porém não podem assumir essa tarefa sozinhos.

Frente aos desafios enfrentados pelo coordenador pedagógico no âmbito da escola, colocar sobre seus ombros toda a responsabilidade da formação dos professores, com certeza não conseguiremos atingir os resultados esperados. Isso quer dizer, que é preciso investir em políticas públicas eficazes, capaz de garantir a formação continuada no espaço escolar, assim como, a valorização dos profissionais da educação, que tem sido perversamente atingido pelas políticas neoliberais.

Conforme Moreira e Moreira (2017, p. 250), discutir a função do coordenador pedagógico no contexto do neoliberalismo econômico, analisando os desafios e as dificuldades encontradas para o desenvolvimento de um trabalho satisfatório, torna necessário, também, compreender as reformas educacionais estabelecidas a partir da reforma do estado brasileiro. Os autores entendem que tais reformas trouxeram prejuízos para a educação brasileira, porque fragilizam a articulação do trabalho coletivo e, de alguma forma, influenciam na atuação do coordenador pedagógico e dos demais profissionais da educação pública. Assim,

No bojo de todo esse processo, se constata a influência das políticas econômicas neoliberais definido todas as políticas educacionais e prioridades a partir do currículo mínimo e flexível ocasionando desestabilização nas reformas da educação no país, implicando em modelos que foge da realidade brasileira. Todavia, impossibilita planejar e implementar uma escola com formação humana, embasada em princípios que valorizam o individualismo, competitividade, distante de defender uma escola pública de qualidade. (MOREIRA; MOREIRA, 2017, p. 249).

Convém enfatizar diante do exposto, que o panorama atual educacional não é favorável aos profissionais da educação. Contudo, não podemos cruzar os braços frente aos desafios que nos são apresentados todos os dias. Para tal, é necessário que estejamos alertas nas reformas educacionais propostas pelo governo, que alinhada a política econômica neoliberal, privilegiando o setor privado consequentemente comprometendo o setor público. Porém, essa política, cruel e bárbara, nos torna refém em nosso próprio país, nos imputa diretrizes ideológicas que devem ser seguidas para que não aconteça retaliações. E, nesse movimento, a

educação e o desenvolvimento econômico do Brasil ficam a mercê dos padrões das nações hegemônicas.

Resta, desse modo, um grande desafio aos profissionais da educação, inclusive no âmbito do trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico que atua como agente articulador do diálogo, que interage com os docentes na construção do planejamento participativo, que envolve a comunidade escolar na implementação do projeto-político pedagógico, e em todas as ações remetem a um trabalho coletivo. É necessário ressaltar, todavia, que as práticas desenvolvidas pelo coordenador pedagógico potencializam no espaço escolar valores e atitudes que contribuem na reflexão e ações na prática docente.

4 ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL: o que revelam os sujeitos participantes da pesquisa

Iniciamos este capítulo com a descrição da metodologia utilizada para a realização da pesquisa, assim como os fundamentos que apoiaram na elaboração do método qualitativo utilizado neste estudo.

Em seguida, apresentamos referenciais teóricos específicos que discutem a atuação do coordenador pedagógico no âmbito escolar, a partir da concepção dos autores que utilizamos para fazer o levantamento teórico dos capítulos anteriores.

Concomitante à teoria, analisamos os dados coletados das entrevistas com professores e coordenadores, realizadas nas escolas-campo de estudo, em que o papel do Coordenador Pedagógico é apresentado a partir de três perspectivas: Na perspectiva do professor da sala de ensino regular; na perspectiva do professor que atua na educação especial e na perspectiva dos próprios coordenadores pedagógicos.

Esta seção tem a intenção de analisar a atuação do coordenador pedagógico nas escolas da rede de ensino estadual como articulador entre a sala de recurso multifuncional e os professores do ensino regular, levando em consideração a prática docente que pode ou não contribuir para inclusão dos alunos com deficiência. Para construção dessa pesquisa, foi necessário embasamento teórico e análise qualitativa dos dados coletados a partir das entrevistas que foram feitas durante o caminho teórico-metodológico da investigação.

4.1 Metodologia

Para desenvolver uma investigação o pesquisador precisa trilhar caminhos que esmiúcem o objeto pesquisado. Para tanto, é importante seguir algumas etapas, as quais são essenciais para que a investigação reúna as informações indispensáveis, os locais de apreensão do fenômeno, a descrição dos participantes, a forma de inclusão e exclusão, os procedimentos de coletas e análise de dados. Convém destacar que o referido estudo é de natureza qualitativa, que segundo Chizzotti (2014, p. 28) “[...] implica uma partilha com pessoas, fatos, e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.”

Bicudo (2011) nos orienta que um dos cuidados que o investigador deve ter é ficar atento às concepções concernentes à realidade do investigado, abrindo campo para a compreensão do espaço em que os procedimentos, aventados para consecução da pesquisa, serão desdobrados.

É necessário ressaltar, todavia, que nesta investigação o pesquisador procurou buscar soluções para os questionamentos, através da utilização de métodos científicos, na perspectiva de ampliar o saber sobre a atuação do coordenador pedagógico junto a sala de recurso multifuncional, a partir de um tipo de problema, de interrogação. Dessa maneira, ela visou responder às necessidades de conhecimento de certo problema ou fenômeno. “Várias hipóteses são levantadas e a pesquisa pode invalidá-las ou confirmá-las [...]” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 2).

Para tal, foi necessário a utilização de alguns tipos de pesquisas, que permitiram a coleta de dados sobre o objeto pesquisado. Esses tipos imbricados com os objetivos propostos e relacionados com o estudo em questão, dentre estes, investigar da atuação do coordenador pedagógico em relação a articulação entre os profissionais da sala de recursos multifuncionais e os professores das salas regulares. Portanto, para subsidiar a investigação foi necessário utilizarmos pesquisas bibliográficas e de campo.

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, que segundo Lakatos e Marconi (2017, p. 200) “[...] abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas [...]”, dentre outros. Utilizamos consultas feitas ao Banco de Teses e Dissertações da Capes Biblioteca Digital, além de publicações referentes a área da educação especial, das práticas inclusivas do coordenador pedagógico, das políticas voltadas a educação inclusiva.

Gil (2017) informa que a pesquisa documental é utilizada em todas as áreas das ciências sociais e constitui um dos delineamentos mais importantes no campo da História e da Economia. Nessa perspectiva, seguimos a teoria de Minayo (2016, p. 16), considerando que “[...] toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida [...]”. Como delineamento, apresenta muitos pontos de semelhança com a pesquisa bibliográfica, posto que nas duas modalidades utilizam-se dados já existentes, como é o caso dessa investigação.

Além da pesquisa bibliográfica, utilizamos a pesquisa de campo, a qual “[...] consiste em dialogar com a realidade concreta a construção teórica elaborada na primeira etapa. Essa fase combina observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados.” (MINAYO, 2016, p. 25).

Também é relevante considerar que nesse percurso foi feito um estudo exploratório, que segundo Minayo (2016, p. 25) “[...] consiste na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo [...]”. Esse estudo configura-se, como uma pesquisa do tipo exploratória e descritiva.

E, no que se refere a pesquisa descritiva, Gil (2017, p. 27) esclarece que esta tem como objetivo “[...] descrição das características de determinada população. Podem ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis [...]”.

Pretendeu-se conduzir essa investigação consciente que nesse contexto são envolvidos sujeitos, que têm suas concepções de mundo, valores, crenças, inquietações, experiências e sentimentos. Desse modo, seus depoimentos, e a leitura que tem do objeto de estudo, contribuiriam de forma substancial para esta pesquisa.

Durante a realização dessa investigação o primeiro passo dado foi a busca de trabalhos científicos relacionados ao tema investigado, ou seja, o estado da arte. Nesse sentido, Romanowski e Ens (2006, p. 39), afirmam que “[...] o estado da arte, pode significar uma importante contribuição na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois, analisa, categoriza e revela os múltiplos enfoques e perspectivas.”

Para Brandão (1985 *apud* Romanowski; Ens, 2006, p.41), “um estado da arte pode se constituir em levantamentos do que se conhece sobre determinada área, desenvolvimento de protótipos de análises de pesquisas, avaliação da situação da produção do conhecimento da área focalizada”.

Assim, após termos dado esses primeiros passos imprescindíveis para nos aproximarmos do objeto de estudo, e, como já havíamos citado em item anterior, foi feita uma consulta ao Banco de Teses e Dissertações da Capes Biblioteca Digital, no período de 2013 a 2017, durante essa consulta obteve-se acesso a um montante elevado de produções, entre teses e dissertações. Para essa busca foram utilizados os seguintes descritores: coordenação pedagógica, sala de recursos, práticas pedagógicas.

Verificamos que desse total poucos trabalhos se direcionavam ao objeto de investigação. Foi feito um refinamento, foram selecionadas dez (10) produções entre as quais, nove (9) dissertações, e uma (1) tese que se aproximava do nosso tema de interesse. Pudemos conhecer com os trabalhos encontrados que existe uma variedade de pesquisas referente ao trabalho deste profissional, educação infantil, educação profissional, educação integral, formação de professores, entre outros.

Foi necessário também conhecer o campo empírico, por meio de entrevistas semiestruturadas, que se constituíram na base para o desenvolvimento do objeto de estudo.

A Unidade Regional da Educação (URE) de São Luís é organizada por doze (12) polos, e são assim distribuídos pela capital: polo I; polo II, polo III, polo IV, polo V, polo IV, polo VII, polo VIII, polo IX, polo X. Por sua vez, as salas de recursos multifuncionais também são organizadas por Unidade Regional da Educação. É preciso, entretanto, enfatizar que a pesquisa que nos propomos a fazer foi realizada no polo III, que contempla as referidas escolas discriminadas no Quadro 7, abaixo:

Quadro 7 - Identificação das escolas do Polo III

ESCOLAS	REDE DE ENSINO	MODALIDADE ETAPA DE ENSINO	TURNOS
01	ESTADUAL	EJA MÉDIO	Matutino, vespertino e Noturno
02	ESTADUAL	ENSINO FUNDAMENTAL II MÉDIO	Matutino e vespertino
03	ESTADUAL	Ensino médio	Matutino e vespertino
04	ESTADUAL	Ensino Médio	Matutino e vespertino
05	ESTADUAL	Fundamental e Médio	Matutino vespertino e noturno

06	ESTADUAL	Fundamental II Ensino Médio EJA	Matutino vespertino e noturno
----	----------	---------------------------------------	----------------------------------

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Maranhão

O polo III é composto de quinze escolas da rede de ensino estadual, das quais duas (02) ainda funcionam somente com fundamental II e, três (03) com fundamental II, educação de jovens adultos (EJA) e ensino médio, e doze escolas (12) possuem somente o ensino médio nos dois turnos (matutino e vespertino). Vale ressaltar que uma das escolas desse polo foi fechada devido as condições precárias apresentadas. Dentre as instituições de ensino citadas, somente seis possuem sala de recursos multifuncionais, identificadas no quadro acima.

Assim, os sujeitos da pesquisa, a princípio, seriam 30 professores das 6 escolas do polo III da rede de ensino estadual, assim selecionados: seis (06) professores do ensino médio e seis (06) professores da sala de recursos multifuncionais de cada escola, e ainda seis (06) coordenadores pedagógicos de cada escola.

Contudo, durante a realização da pesquisa fomos informados de que duas das 6 instituições do polo III, selecionadas para esta investigação, a sala de recurso teria sido fechada. Para nos certificar da veracidade dos fatos, conversamos com os gestores e a itinerante que faz o acompanhamento nesse polo para sabermos o motivo do fechamento, entendendo que as salas são de grande importância para os alunos que moram no bairro e no entorno das referidas escolas. Após esse entrave, fizemos as entrevistas em 4 escolas, cujos sujeitos participantes ficaram assim distribuídos: 28 professores das salas de ensino regular, 04 professores das salas de recurso e 4 coordenadores.

Diante desse novo cenário, vale destacar que os motivos apresentados por eles foram: em primeiro lugar, a desistência dos alunos em frequentar a sala de recursos, e em segundo, a sala seria utilizada para implantação do novo ensino médio.

Por sua vez, diante desse novo quadro apresentado, prosseguimos com a investigação, agora somente com quatro (4) escolas. Entendendo que os sujeitos envolvidos na pesquisa estão envolvidos no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência, procurou-se preservar a identidade de todos e das instituições que fizeram parte do estudo, por isso foram nomeados da seguinte forma: escolas participantes da pesquisa E1, E2, E3, E4, professores do ensino regular P1, P2, P3,

P4, professores da sala de recurso PsR1, PsR2, PsR3, PsR4, coordenadores pedagógicos C1, C2, C3 e C4. As informações referentes às instituições selecionadas foram colhidas junto aos gestores e junto à Secretaria de Estado da Educação (SEDUC).

Para sistematização das análises dos dados dos sujeitos participantes da pesquisa reunimos as informações básicas destacando aspectos como: sexo, idade, tempo de serviço, área de conhecimento, tempo de serviço na escola que atua, pós-graduação.

No Quadro 8, resumimos a Caracterização dos(as) professores(as) do ensino médio selecionados (**as**) para esta pesquisa. Assim, neste quadro consta os dados dos(as) professores (as) do ensino médio participantes da pesquisa.

Quadro 8 - Caracterização dos Sujeitos Informantes – Professores do Ensino Médio

ESCOLA	PROFESSOR	IDADE/SEXO	FORMAÇÃO	ÁREA DE CONHECIMENTO	TEMPO DE ATUAÇÃO (ANOS)	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA PESQUISADA
E1	P1	30 / Masc.	Graduação	Matemática	02	04 anos
	P2	54 / fem.	Graduação	Arte	30	08 anos
	P3	56 / fem.	Graduação	Biologia	25	21 anos
	P4	32 / fem.	Graduação	Língua Portuguesa	10	02 anos e 02 meses
	P5	48 / fem.	Graduação	Matemática	25	06 anos
	P6	50 / fem.	Graduação	Biologia	23	16 anos
E2	P1	60 / masc.	Graduação	Matemática	23	02 anos
	P2	55 / masc.	Doutorado	História / Filosofia	15	04 anos
	P3	36 / fem.	Graduação	Física	10	01 anos
	P4	41 / fem.	Especialização	Língua Portuguesa	18	09 anos
	P5	48 / fem.	Graduação	Língua Inglesa	27	12 anos
	P6	50 / fem.	Especialização	História	25	20 anos
E3	P1	30 / masc.	Especialização	Química	10	03 anos

	P2	59 / masc.	Especialização em História da África e Políticas Públicas	História	25	04 anos
	P3	45 / masc.	Especialização em Metodologia do Ensino Superior	Geografia	16	09 anos
	P4	43 / fem.	Especialização Psicopedagogia, Orientação e Supervisão Educacional	Língua Portuguesa/ Pedagogia	20	21 anos
	P5	45 / fem.	Graduação	Letras/ Espanhol Portuguesa	16	10 anos
	P6	40 / masc.	Graduação	Arte	12	04 anos
	E4	P1	34 / masc.	Especialização	Educação Física	06
P2		44 / masc.	Especialização	Física	09	09 anos
P3		39/fem.	Especialização Matemática	Matemática	03	03 anos
P4		40/ masc.	Especialização	Educação Física	20	05 anos
P5		51 / fem.	Especialização	Arte	21	17 anos
P6		54/fem.	Graduação	Letras	22	05 anos

Fonte: Entrevistas realizadas com os professores das salas regulares (2021).

Mediante os dados do Quadro 8, observa-se que 14 professores do ensino médio são do sexo feminino e 10 são do sexo masculino. Em relação a faixa etária, esta varia entre 30 e 60 anos, sendo o professor P1 da escola E2 o de maior idade, com 60 anos e de menor idade o professor P1 da escola E1, com 30 anos de idade. Verifica-se, ainda, uma diferença pequena entre professores do sexo masculino e feminino no âmbito das escolas pesquisadas.

Considerando o aspecto formação acadêmica constatou-se que todos possuem formação na área, já que é um critério para lecionar no ensino médio ter habilitação na área de conhecimento em que lecionam. Isso é decorrente de vários concursos públicos para cargo de professores habilitados em várias áreas afins.

No tocante à formação em Pós-Graduação, somente onze (11) professores possuem especialização em alguma área, e apenas um professor possui mestrado e doutorado. Dentre esses indicadores, cabe mencionar uma pequena parte de um universo extenso, observamos que, apesar dos avanços que tivemos nas últimas décadas em relação a formação dos professores, os resultados revelam, que é prioridade investir na formação em nível de Pós-Graduação *Strictu Sensu* para todos os professores, da educação infantil ao ensino médio.

Em relação aos professores da sala de recursos multifuncionais, o Quadro 9 mostra as informações consideradas relevantes para essa pesquisa.

Quadro 9 - Caracterização dos Sujeitos Informantes –Professores da Sala de Recursos Multifuncionais

ESCOLA	PROFESSOR DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	IDADE/SEXO	FORMAÇÃO	ÁREA DE CONHECIMENTO	TEMPO DE ATUAÇÃO (anos)	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA PESQUISADA
E1	PsR1	34 / feminino	Especialização em Educação Especial e Inclusiva.	Pedagogia	04	04
	PsR2	53 / feminino	Especialização em Educação Especial e Inclusiva.	Matemática	25	03
E2	PsR3	50 / feminino	Especialização em Educação Especial	Pedagogia	10	8 e meio
	PsR4	33 /masculino	Especialização em Educação Inclusiva.	Biologia	04	04

Fonte: Entrevistas realizadas com os professores das salas de recursos multifuncionais (2021)

Conforme os dados apresentados no Quadro 9, observamos que dos professores da sala de recursos, 99% são do sexo feminino, um somente do sexo masculino. Em relação à formação acadêmica todos possuem graduação, sendo que, duas (02) professoras em pedagogia, uma (1) em matemática e um (1) em biologia. No que diz respeito à formação em Pós-Graduação, todos possuem Pós-Graduação na área da educação especial. Diante das informações prestadas pelos sujeitos participantes, constata-se que todos possuem um número expressivo de cursos de formação na área da educação especial proporcionado pela Supervisão de Educação Especial (SUEESP).

Em relação a experiência no magistério, observa-se que o professor PsR4 é o mais jovem, tem 33 anos, e o mais experiente PsR2 tem 53 anos. Quanto ao tempo de atuação na escola, os professores PsR2 são os que têm menos tempo de atuação, possuem apenas 3 anos e as professoras PsR3 são as que têm mais tempo na escola, possuem 8 anos e meio. Quanto ao turno de trabalho os PsR1 e os PsR4 são professores de tempo integral aprovados no último concurso realizado pela rede de ensino estadual, e os professores PsR2 e PsR3 são do turno vespertino.

Prossegue-se a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa na próxima seção, onde evidencia-se o perfil supracitado das coordenadoras pedagógicas participantes da presente investigação.

4.2 Caracterização dos Coordenadores Pedagógicos

Neste item abordaremos à caracterização das coordenadoras pedagógicas participantes desta pesquisa, conforme os critérios supracitados, mais precisamente as informações relacionadas a idade, sexo, graduação, pós-graduação, tempo de atuação no magistério, tempo de atuação na escola que trabalha, cuja disposição das informações encontra-se no Quadro 10, a seguir:

Quadro 10 - Caracterização dos Sujeitos Informantes – Coordenadoras Pedagógicas

ESCOLA	COORDENADORAS PEDAGÓGICAS	IDADE/SEXO	FORMAÇÃO	ÁREA DE CONHECIMENTO	TEMPO DE ATUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA PESQUISADA
E1	C1	50/fem.	Superior	Pedagogia Mestrado em Educação Especialização	14 anos	03 anos e 09 meses
	C2	45/fem.	Superior Especialização Educação Especial OE	Pedagogia Especialização	15 anos	1 ano
E2	C3	47/fem.	Superior	Pedagogia Especialização	22 anos	1 ano e 6 meses.
	C4	41/anos	Superior	Pedagogia Mestranda em Gestão Educcional	13 anos	13 anos

Fonte: Entrevistas realizadas com as coordenadoras pedagógicas (2021)

Conforme dados do Quadro 10, na categoria dos coordenadores pedagógicos, constatamos que 100% possuem graduação em pedagogia e especialização na área da educação, e somente uma coordenadora está cursando ~~possui~~ mestrado em educação. Identificamos também que todas as coordenadoras são do sexo feminino, com idade média de cinquenta anos, sendo que a coordenadora C4 é a de menor idade, tem (41 anos), e a coordenadora C1, de maior idade tem (50 anos).

Outro fato que nos chamou a atenção foi o tempo de atuação dessas coordenadoras no exercício da coordenação, de acordo com que os resultados indicaram são profissionais com bastante experiência.

Outro dado relevante é o tempo de atuação da coordenadora pedagógica nas escolas pesquisadas, enquanto a coordenadora C4 tem (13 anos) de trabalho, a coordenadora C2 tem (1 ano) de atuação.

Diante desse levantamento, constatamos que esses dados foram de extrema importância para a pesquisa, pois revelaram informações que trazem no seu bojo a compreensão da atuação do coordenador pedagógico no processo de inclusão dos alunos com deficiência nas escolas da rede de ensino estadual. Além disso, percebeu-se que ainda é necessário o engajamento dessas coordenadoras em uma formação específica, na educação especial, haja vista que todas possuem especialização apenas em Educação de modo geral.

4.3 Resultados e Discussões

Apresentamos neste tópico os resultados dos dados extraídos das entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos participantes desta pesquisa, nas quais discutimos a atuação do coordenador pedagógico e a inclusão escolar dos alunos da Educação Especial, levando em consideração a sequência das perguntas expressas no roteiro de entrevista. Buscamos analisar o objeto de estudo com base em referencial teórico e pesquisas de doutorado acerca da temática.

A partir das percepções dos profissionais entrevistados, professores(as) do ensino médio, professores(as) do atendimento educacional especializado e coordenadoras pedagógicas, organizamos as informações colhidas nas entrevistas por meio de agrupamentos de temáticas: atuação do coordenador pedagógico, sala de recursos multifuncional e inclusão escolar.

Levamos em consideração também o contexto no qual os sujeitos entrevistados estão inseridos, assim, as condições adversas em que desenvolvem suas as práticas docentes. Buscamos extrair das respostas as satisfações e/ou inquietações apontadas por esses sujeitos, para, então, refletir acerca de suas atuações.

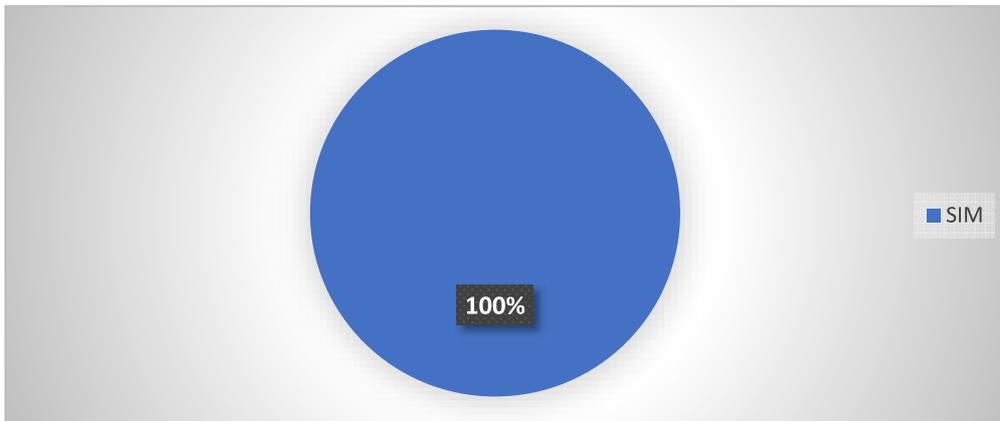
É coerente frisar que as entrevistas foram individuais, realizadas em quatro instituições de ensino médio, em que cada sujeito entrevistado teve a oportunidade de opinar sobre a prática desenvolvida pelo coordenador pedagógico nas salas de recurso; analisar o processo de inclusão e apontar os principais obstáculos encontrados para que essa inclusão aconteça.

Fizemos as entrevistas com vinte e oito professores, vinte e quatro do ensino regular e quatro da educação especial. Porém, para evitar repetições, apresentamos nesta dissertação apenas as repostas convergentes, divergentes e para Sim ou Não. Essas repostas então dispostas em forma de texto e de gráfico, para melhor visualizarmos e analisarmos o objeto pesquisado. Posteriormente, destacamos as entrevistas de 4 coordenadoras. Vejamos o primeiro tema questionado:

Quadro 11 - Necessidade do Coordenador Pedagógico na escola

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
E1P6	<i>O coordenador é essencial em uma escola, pois ele faz as atividades acontecerem. Na minha opinião, sem o coordenador os trabalhos não acontecem como deveria, o planejamento não é organizado como é, eu vejo seu esforço para que tudo se encaminhe bem. Também sempre é discutido a situação dos alunos inclusos na sala regular, seguimos a orientação da professora da sala de recurso. Reconheço que é um desafio, sempre acho que não estou fazendo o melhor para atender esses alunos.</i>
E3P4	<i>Sim. Porque ele acompanha e orienta os professores quanto ao planejamento. Papel de administrar e manter uma relação agradável entre escola, a família e os alunos de forma a envolver todos no processo ensino aprendizagem.</i>
PsR4	<i>O coordenador é de extrema importância na instituição de ensino, pois ele possui o papel de verificar se de fato o processo de ensino-aprendizagem está ocorrendo de modo efetivo.</i>

Fonte: Dados da Pesquisa (2021)

Gráfico 1 - O coordenador é necessário na escola?

Fonte: Dados da Pesquisa (2021)

Vimos que todos consideram o coordenador um profissional importante no interior da escola, pois, ele viabiliza as ações no contexto escolar, como também busca favorecer reflexões na prática docente, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação e a inclusão dos alunos da Educação Especial no ensino regular.

Então, não podemos negar a responsabilidade do coordenador pedagógico dentro desse processo. Todavia, ele não é o único responsável por promover a transformação da escola, “[...] é necessário que haja adesão, a revisão de concepções, o desenvolvimento de novas competências e mudanças de atitudes dos envolvidos no processo [...]” (ORSOLON, 2001, p. 18).

Porém, percebemos que alguns coordenadores pedagógicos ainda estão inseridos em um contexto em que há marcas do autoritarismo e, conseqüentemente, a ausência da coletividade. Desconstruir esse cenário não é tarefa fácil, principalmente no que concerne à tomada de decisão coletiva, pois, sempre haverá divergência de ideias.

A partir dos relatos nas entrevistas, constatamos a relevância do papel do coordenador pedagógico na efetivação do processo ensino-aprendizagem, conforme discutem os teóricos. Malverdes e Aroeira (2017) ressaltam que o coordenador tem um papel indispensável no trabalho coletivo nas unidades escolares, pois possui uma visão global de cada situação e, assim, pode promover novas oportunidades metodológicas na elaboração da prática docente.

Imbernón (2010) explicita que o coordenador é o agente pedagógico fundamental para a criação de espaços de inovação, formação, pesquisa e

compartilhamentos de informações e experiências entre os professores, objetivando sobrepujar os obstáculos cotidianos da realidade escolar.

Nessa perspectiva, para que o coordenador venha desempenhar essas competências, é necessário pensar, refletir e ampliar o campo de conhecimento desse profissional, proporcionar novas oportunidades para sua prática, que permitam também promover ações que favoreçam a inclusão dos alunos da Educação Especial.

Na mesma linha de raciocínio, Placco e Souza (2015) consideram que o coordenador, como mediador, precisa ter acesso ao domínio das produções culturais e gerais e específicas da educação. Para Silva (2015), trata-se de um profissional que incentiva o corpo docente na busca por melhores e mais criativas formas de organização curricular.

Geglio (2008) destaca que o coordenador pedagógico é quem planeja e acompanha a execução de todo processo didático-pedagógico da instituição. Neste contexto, o coordenador pedagógico apresenta-se como um agente ativo em relação ao fazer pedagógico, norteando os fazeres relacionados ao processo ensino-aprendizagem.

Desta forma, notamos que o coordenador, sob a ótica do trabalho colaborativo, deve instigar a equipe pedagógica a analisar e propor novas possibilidades para a efetivação de uma educação qualitativa. Percebemos assim, que o coordenador pedagógico, sob a ótica dos professores, é fundamental para a operacionalização das ações desenvolvidas pela equipe docente.

Na sequência, apresentamos o entendimento de professores do ensino regular acerca das atribuições do coordenador pedagógico:

Quadro 12 - Atribuições do coordenador pedagógico– Professores da sala regular

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
E1P2	<i>É fazer a orientação nos planejamentos, tomar decisões junto com os gestores e professores para melhor andamento da escola.</i>
E3P3	<i>É ajudar no processo de aprendizagem do aluno junto ao professor nos trabalhos pedagógicos.</i>
E4P4	<i>É fazer a orientação ao trabalho docente, intervenções pedagógicas frente aos alunos; mediação dos anseios de professores, pais e alunos com a gestão</i>
E2P2	<i>É orientar a dinâmica da escola.</i>

Fonte: Dados da Pesquisa (2021)

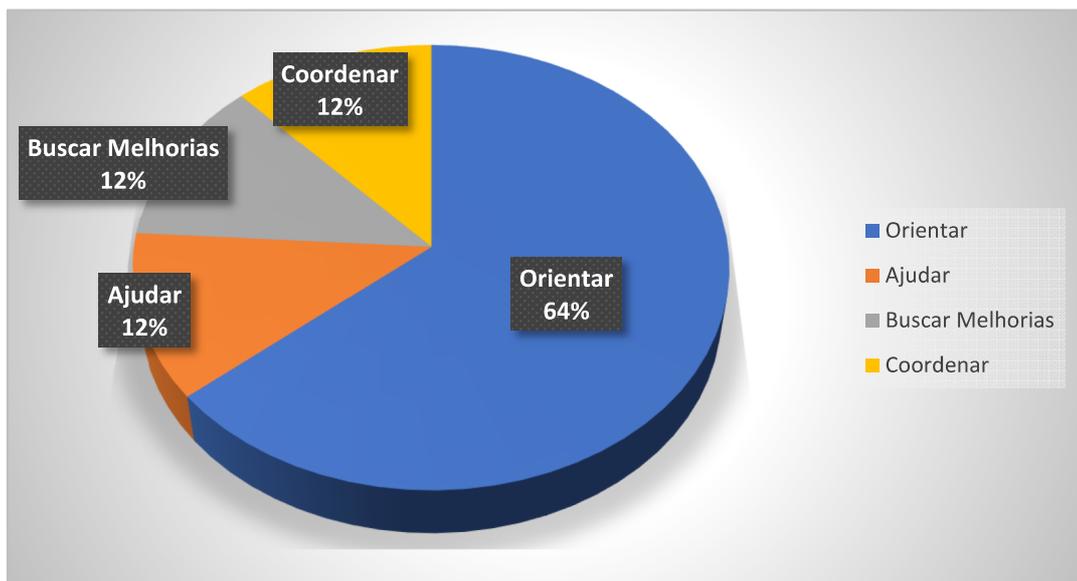
Fizemos a mesma pergunta aos professores das salas de recursos. Dois deles compreendem que as atribuições do coordenador são de estimular os professores no engajamento dos projetos coletivos e individuais, e garantir a boa comunicação entre a gestão escolar e a equipe de professores. Os outros dois explicitaram que as atribuições do coordenador são apoiar e orientar as práticas pedagógicas. Vejamos as respostas:

Quadro 13 - Atribuições do coordenador pedagógico– Professores da sala de recursos multifuncionais

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
PSR1	<i>Trabalhar conjuntamente com a gestão e corpo docente para buscar melhorias no processo de ensino-aprendizagem.</i>
PSR2	<i>Coordenar todo trabalho da escola.</i>
PSR3	<i>O coordenador tem uma função essencial tendo em vista o desempenho do ensino e aprendizagem do alunado também dando um suporte para os mestres desempenharem um trabalho de qualidade</i>
PSR4	<i>O coordenador é responsável por gerenciar as atividades pedagógicas da instituição de ensino e avaliar a aprendizagem dos alunos, como também de identificar os possíveis problemas na abordagem dos docentes.</i>

Fonte: Dados da Pesquisa (2021)

Gráfico 2 - Quais as atribuições do coordenador pedagógico?



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Para os professores, o coordenador é aquele que propõe um trabalho em conjunto, que ajuda, orienta e busca melhorias para que o trabalho seja efetivado, apesar de todos os entraves encontrados no cotidiano escolar.

Os dados apresentados no Gráfico 2, mostram que o coordenador pedagógico é um profissional multifacetado, que se apresenta como um agente a favor de uma educação qualitativa. De acordo com Pinto (2011), o coordenador pedagógico é um profissional que deve contemplar os estudantes, familiares, professores, e gestão escolar, buscando no trabalho coletivo meios de integrar todos os agentes, com o objetivo de dar maior sentido e qualidade à prática educativa.

Para Libâneo (2003, *apud* PINTO, 2011), o coordenador tem como atribuição auxiliar no desenvolvimento das ações pedagógicas, objetivando a melhoria do processo ensino-aprendizagem; subsidiando as reflexões em relação ao fazer docente e ao gerenciamento das atividades administrativas da equipe pedagógica.

Desta forma, percebemos que a maioria dos professores entrevistados considera que as atribuições do coordenador no contexto escolar são múltiplas. Porém, é preciso compreender que o trabalho só evolui se houver a participação de toda a equipe na construção das propostas pedagógicas. Muitas vezes, o coordenador é desafiado a desenvolver diversas atividades, o que acarreta uma visão distorcida dos seus afazeres. Entendemos que a multiplicidade de tarefas resulta, em sua maioria, em uma sobrecarga de responsabilidades comprometendo a organização de suas ações.

Embora o coordenador pedagógico desenvolva um papel relevante, muitos se omitem em reconhecer a sua verdadeira atuação. Conforme orientam Jesus, Santos Júnior e Oliveira (2017, p. 128) é preciso que coordenador se veja e “seja visto como colaborador, articulador, mediador e um agente flexível diante das situações do dia a dia”,

Nisto, é preciso que haja rupturas com o antigo pensamento e a abertura para uma nova perspectiva educacional. É necessário propor mudanças capazes de promover reflexões e ações pedagógicas numa visão democrática, que traga “[...] no seu bojo, o coletivo, a inclusão, e nesse movimento, o coordenador pedagógico ocupa um espaço estratégico enquanto articulador e mediador dessas ações [...]” (AGUIAR, 2015, p. 142).

No próximo quadro, temos respostas de professores sobre a prática pedagógica dos coordenadores.

Quadro 14 - Realização da Prática Pedagógica do Coordenador – Professores da sala regular

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
E1P1	<i>Com muita eficiência</i>
E2P6	<i>Coordenando os trabalhos pedagógicos dando suporte aos professores e alunos.</i>
E3P5	<i>Facilitador organizador estratégico gerenciador de projetos.</i>
E4P6	<i>É bem próxima com os professores e sempre utilizando do diálogo para se chegar a uma resposta coletiva.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Doze professores das salas de ensino regular responderam que a prática pedagógica do coordenador é satisfatória. Nas respostas convergentes, identificamos que esse trabalho é realizado com compromisso, com diálogo e eficiência, especialmente.

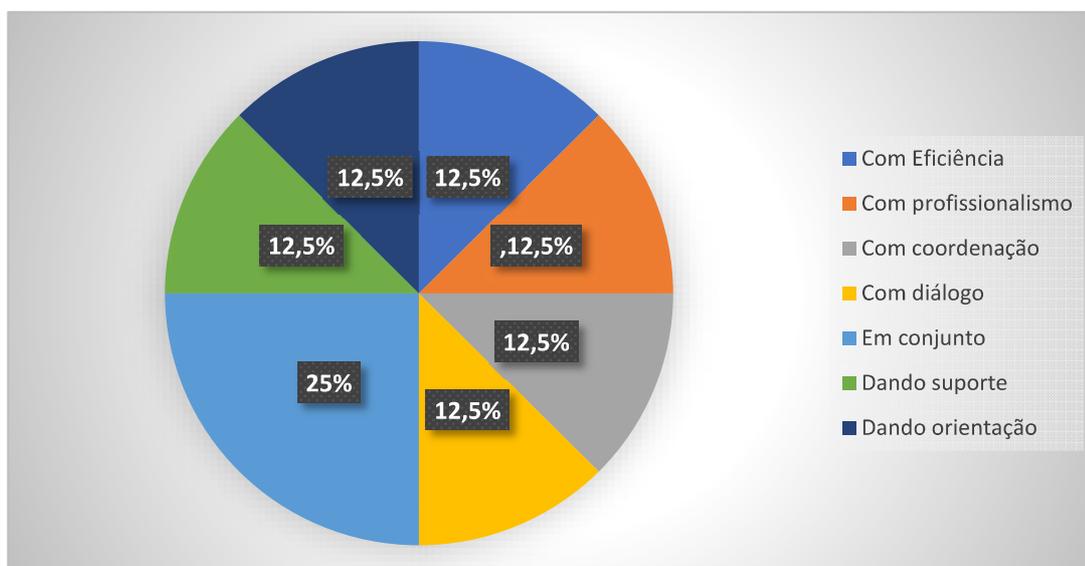
Em referência aos professores do atendimento educacional especializado, os participantes, por unanimidade, enfatizaram que a prática pedagógica do coordenador tem sido realizada em consonância com as expectativas de sua equipe multiprofissional, conforme apresentado nas falas no Quadro 15, a seguir.

Quadro 15 - Realização da Prática Pedagógica do Coordenador – professores da sala de recurso multifuncionais

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
PSR1	<i>Tem sido realizada com muito profissionalismo e empenho</i>
PSR2	<i>Tem sido realizada em conjunto com a gestão da escola.</i>
PSR3	<i>Tem sido de grande importância dando um suporte em todo o trabalho junto com toda a equipe.</i>
PSR4	<i>O coordenador tem sido de grande auxílio na escola, além de orientar os professores, o mesmo ainda promove diversas formações e também avalia a aprendizagem dos alunos.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Gráfico 3 - Como tem sido realizada a prática pedagógica do coordenador nesta instituição?



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

As manifestações dos professores revelam também que o coordenador tem exercido sua prática pedagógica no contexto escolar, baseada na ação conjunta, no suporte e no auxílio. Nessa perspectiva, Orsolon (2006) destaca que o coordenador pedagógico é um dos agentes de transformação da escola.

Partindo desse entendimento, a atuação do coordenador implica na articulação de diversos saberes essenciais, que potencializem a prática docente com o intuito de garantir a aprendizagem de todos os alunos, seja do ensino regular, seja da Educação Especial. Assim, a atuação do coordenador exige formação sólida, conhecimentos necessários que podem impactar em mudanças positivas na organização do trabalho pedagógico. Consideramos fundamental criar oportunidades de estudos, compreender a realidade da escola, sobretudo, fortalecer e consolidar o trabalho do coordenador pedagógico.

Durante a pesquisa, percebemos que o coordenador pedagógico tem um vínculo com a gestão e estabelece um elo entre alunos e professores, na tentativa de proporcionar um clima harmonioso no ambiente escolar. Essa prática fortalece à construção de um espaço educacional saudável.

Mas, conforme Placco e Souza (2012), muitos coordenadores pedagógicos são envolvidos nas questões administrativas da escola e ficam imersos nelas, sem poder se dedicar as suas funções. Isso impacta diretamente no trabalho dos educadores, que deixam de ter um direcionamento, cada um faz por si, e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

Lima e Santos (2007) explicam que o coordenador pedagógico é o dinamizador do processo educativo, pois, articula o currículo com as especificidades de cada escola, busca vencer as resistências de alguns professores em relação às propostas de trabalho e integrar os conteúdos curriculares à prática docente.

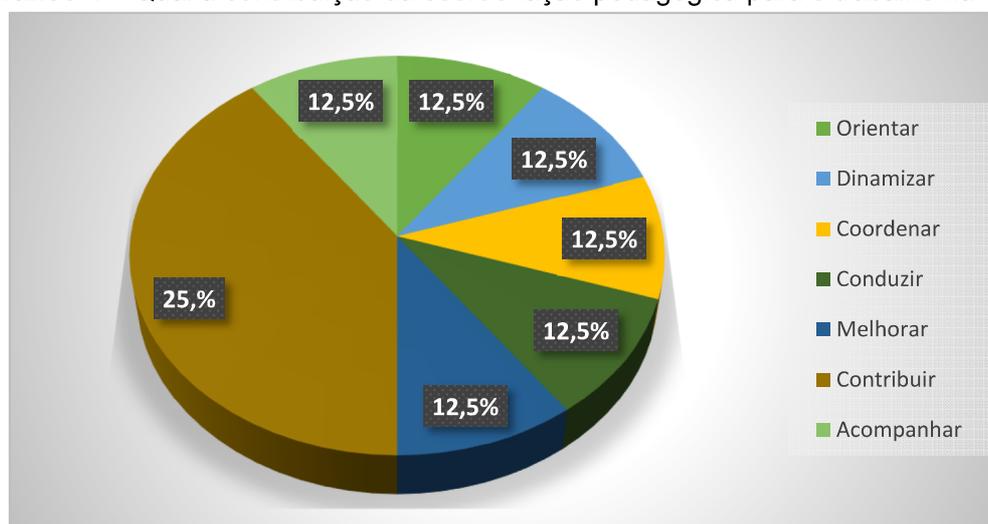
Nesse aspecto, Luiz (2008) considera que o diálogo é indispensável, pois, favorece o profissionalismo e o relacionamento interpessoal, fazendo com que gestores e coordenadores mantenham uma comunicação que promova a sintonia, que viabilize a resolução de problemática e discuta propostas que melhorem e/ou aprimorem o processo de ensino-aprendizagem e a inclusão efetiva. Com base nesse contexto, vejamos se os coordenadores pedagógicos das escolas pesquisadas têm contribuído com o trabalho didático.

Quadro 16 - Contribuição da coordenação pedagógica para o trabalho na escola - professores da sala regular

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
E1P6	<i>Sim. Orientar o trabalho coletivo, auxilia os professores e faz encontro com os professores para discutir assuntos.</i>
E4P1	<i>O coordenador busca meios para dinamizar o trabalho da escola proporcionando palestras, diálogos que favoreçam o aprendizado dos alunos e a inter-relação da equipe.</i>
E2P1	<i>Sim, acompanhando e coordenando o trabalho do professor com os alunos.</i>
E4P3	<i>Sim. É de grande importância a sua presença pois, conduz todos os membros da comunidade na busca de condições melhores de aprendizagem.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Gráfico 4 – Qual a contribuição da coordenação pedagógica para o trabalho na escola?



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A maioria dos professores da sala regular relatou que o trabalho do coordenador pedagógico contribui sim para o trabalho na escola, pois orienta, dinamiza, coordena, conduz e acompanha o trabalho coletivo. Em relação aos professores da sala de recurso multifuncional, os quatro participantes confirmaram que o coordenador pedagógico ajuda muito no trabalho escolar, pois busca melhorias no processo ensino-aprendizagem, especialmente no momento de elaborar os planejamentos. Tais afirmativas são expressas nas falas o Quadro 17, abaixo.

Quadro 17 - Contribuição da coordenação pedagógica para o trabalho na escola– professores da sala de recursos multifuncionais

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
PSR1	<i>Sim, busca melhorias no processo de ensino-aprendizagem do aluno.</i>
PSR2	<i>Sim, esse trabalho é indispensável.</i>
PSR3	<i>Sua contribuição é de suma importância sem sombra de dúvida</i>
PSR4	<i>Sim, a coordenação é muito atuante, e sem dúvida contribui muito no trabalho pedagógico.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Com base nas expressões que se convergem, consideramos que há compreensão sobre o trabalho do coordenador no âmbito escolar, no sentido de que as ações destes profissionais são fundamentais para organização das atividades docentes. Coutinho, Diniz e Moraes (2017) afirmam que o coordenador pedagógico é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, para formação continuada dos professores, como também para o andamento de todas as ações pedagógicas praticadas na escola.

Para Vasconcellos (2013), a atuação do coordenador pedagógico deve seguir uma perspectiva democrática e dialógica. Por certo, é preciso reconhecer que a materialização da gestão democrática se configura pela autonomia da escola, tanto nos aspectos da gestão financeira, quanto na organização das atividades pedagógicas. Entretanto, nesse movimento, enfrentaremos conflitos e contradições no espaço escolar que deverão ser superados pelo trabalho coletivo. Assim, buscamos saber se existe o desenvolvimento de ações que favoreçam a inclusão escolar nas escolas-campo de pesquisa:

Quadro 18 – Desenvolvimento de ações que favorecem a inclusão de alunos com deficiência – professores das salas regulares

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
E3P1	<i>Sim, com diálogos e discussões periódicas com a equipe pedagógica.</i>
E3P4	<i>Sim. Troca de ideias junto ao professor.</i>
E2P5	<i>Não. Falta discussões envolvendo alunos com deficiência.</i>
E1P3	<i>Sim. Na medida do possível desenvolve muitas atividades que envolvem os alunos com deficiência.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Do grupo acima, a maioria concorda que o coordenador tem desenvolvido ações que favorecem a inclusão de alunos com deficiência, dialogando periodicamente com a equipe pedagógica, trocando ideias com os professores, envolvendo os alunos interessados. O professor E2P5 afirmou que o coordenador não desenvolve ações que favoreçam a inclusão. Pois, faltam mais discussões sobre tema.

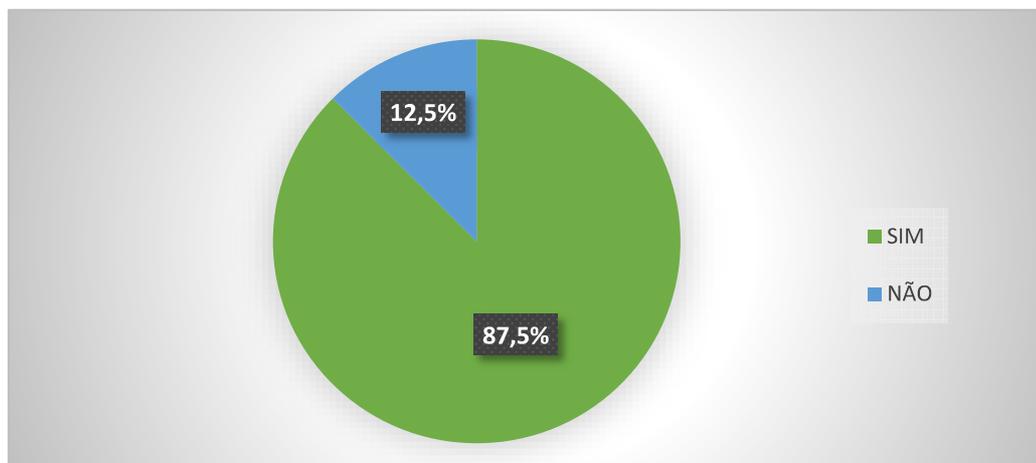
Referente aos professores do AEE, três participantes afirmaram que o coordenador tem desenvolvido ações que favorecem a inclusão de alunos com deficiência, sempre buscando atividades que sensibilizem os professores, orientando e promovendo projetos com foco no atendimento educacional especializado. Como observa-se nas afirmativas explicitadas no Quadro 19, abaixo.

Quadro 19 - Desenvolvimento ações que favorecem a inclusão de alunos com deficiência – professores das salas de recursos multifuncionais

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
PSR1	<i>Sim, sempre busca atividades que sensibilize os professores.</i>
PSR2	<i>Mesmo o coordenador desenvolvendo ações que favoreçam a inclusão, poucos professores aderem essas ações.</i>
PSR3	<i>Ele está atento as demandas da escola. Orientando todo o corpo docente.</i>
PSR4	<i>Sim. Em todas as atividades promovidas pela escola a coordenação verifica junto ao professor do AEE as adaptações necessárias.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

GRÁFICO 5 - O coordenador pedagógico tem desenvolvido ações que favorecem a inclusão de alunos com deficiência?



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A maior parte confirmou que o coordenador pedagógico tem desenvolvido ações que favorecem a inclusão de alunos com deficiência. A minoria respondeu que mesmo o coordenador desenvolvendo ações que promovam a inclusão, poucos professores aderem a essas ações, porém, não negou que o coordenador não cumpra seu trabalho.

Depreendemos, a partir do relato do professor PSR4, que essa resistência está relacionada não exatamente a essa questão, mas, perpassa por outros fatores que dificultam a materialização de uma prática pedagógica que implica na eliminação de barreiras e promovam a inclusão. Pressupomos que essa resistência está atrelada à fragilidade de uma formação específica, que deve ser constante. Além disso, existe o medo do novo, a falta de condições, a dificuldade de resignificação da prática docente e o planejamento participativo. Postos os fatos, faz-se importante compreender a relevância da atuação do coordenador dentro desse contexto, pois, é por meio do trabalho desenvolvido por ele, de articular, mediar, que se busca a promoção de um ambiente inclusivo.

No que tange à inclusão, a legislação brasileira, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, determina que todo aluno tem o direito de ser atendido, preferencialmente, no sistema regular de ensino, não podendo ser negada sua matrícula em nenhuma instituição. Além da matrícula, esta deve garantir boas condições para o atendimento, sejam pedagógicas ou de infraestrutura.

Conforme sinaliza Lima (2006), pois, o grande objetivo a ser conquistado é a construção de uma sociedade inclusiva, com contribuição indispensável das escolas, que têm de preparar espaços educativos para todos.

De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação (BRASIL, 2006), as propostas das instituições devem contemplar a inclusão de crianças com deficiência, bem como assegurar que suas necessidades educacionais sejam atendidas. No entanto, para o alcance desse objetivo, é preciso analisar e refletir acerca do trabalho pedagógico, das condições estruturais da instituição, a fim de oportunizar aos alunos da Educação Especial o pleno exercício da cidadania.

Silva e Santos (2017) apontam que para o olhar do coordenador tome forma, torna-se imprescindível o conhecimento profundo da realidade escolar em que está inserido, considerando suas potencialidades e fragilidades em relação às políticas públicas e o contexto social.

Desse modo, o coordenador pedagógico precisa atentar para as questões inerentes ao universo escolar, viabilizando propostas de trabalhos que contemplem o contexto em que a escola está inserida, sobretudo, elaborando estratégias de aprendizagem que possam potencializar a aprendizagem dos alunos inclusos no ensino regular. Assim, “[...] o dia a dia da escola é o momento de concretização de uma série de pressupostos subjacentes à prática pedagógica [...]” (ANDRÉ, 2012, p. 14).

Cabe lembrar que ter alunos da Educação Especial inclusos no ensino regular não é um favor, nem deve estar atrelado a um sentimento de “pena”, e sim, fazer valer o direito que esse aluno tem de exercer sua cidadania. A escola é espaço ideal, sistematizado, que deve assegurar o acesso, a participação e aprendizagem desses estudantes.

Para Aguiar (2015, p.142), “[...] a atribuição do coordenador pedagógico se amplia para o trabalho com professores, pais e alunos, em busca de estabelecer parcerias para o sucesso desse trabalho”. Consideramos que as propostas educacionais construídas coletivamente podem propiciar aos alunos com deficiências um ambiente de possibilidades de aprendizagem, com asseguramento do direito de continuidade aos seus estudos.

A tarefa do coordenador é árdua, sua dinâmica de trabalho exige constante atualização das práticas pedagógicas, metodológicas e estratégicas. Por isso, ele precisa ter uma formação sólida e constante. Para Garrido (2015), devemos investir nessa formação, tendo em vista, o papel do coordenador como um motivador e um articulador do processo educacional. Vale ressaltar que é papel do coordenador promover a interação entre professores das salas regulares e professores das salas

de recurso. Por isso, questionamos os professores se existe essa articulação, e obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 20 - Articulação entre os professores da sala regular e da sala de recurso – professores de sala regular

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
E3P6	<i>Sim, existe harmonia, não existe um trabalho isolado do professor, existe uma ponte, um elo sempre que precisam. Na nossa escola, temos alunos com vários comprometimentos, surdos, deficiência física, com transtornos, mas, tem professor que não quer se comprometer.</i>
E4P6	<i>Eu gostaria de ver essa ação, mas desconheço qualquer uma nesse sentido.</i>
E1P3	<i>Sim, sempre quando há reuniões, nos é passado informações sobre a sala de recurso.</i>
E2P4	<i>Sim. Nas reuniões pedagógicas, são apresentados os casos de alunos que possuem alguma dificuldade de aprendizagem. Além disso, os professores, também, relatam se há algum aluno com dificuldade em sua turma.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Os dezesseis professores, da sala regular, que responderam a essa pergunta, disseram que Sim, que existe uma harmonia entre os professores do ensino regular e os professores da sala de recurso. Afirmaram ainda, que o trabalho pedagógico é discutido coletivamente por meio de reuniões. Oito educadores informaram que desconhecem essa ação por parte da coordenação, e que gostariam de ver ações nesse sentido acontecerem.

Passos e André (2016), trazendo contribuições sobre essa temática, alertam que não é mais possível esperar que cada um, individualmente, encontre respostas para tantas e tão complexas questões. É preciso constituir comunidades de aprendizagem que compartilhem saberes, concepções, explicações que desenhem, em conjunto, medidas para enfrentar os desafios no processo de ensino-aprendizagem.

Observando as respostas anteriores, o relato do professor E4P6 nos chamou à atenção, pois foi um dos poucos que declarou desconhecer as ações do coordenador pedagógico. Embora a fala desse educador evidencie a fragilidade da prática pedagógica do coordenador, entendemos que muitas vezes há uma sobrecarga de trabalho que envolve mais questões administrativas do que com o

pedagógico, impactando nas ações pertinentes ao seu trabalho. Posto que, a organização do trabalho pedagógico, não depende exclusivamente dos esforços do coordenador, mas, além disso, é uma ação que empreende o coletivo.

No que se referem à articulação do coordenador pedagógico entre os professores do ensino regular e da sala de recurso, 08 professores responderam que essa prática não é realizada por parte da coordenação. Barros e Carvalhedo (2017) consideram que o coordenador pedagógico deve ir além do conhecimento teórico, para acompanhar o processo pedagógico em que acontece o ensino e aprendizagem, pois é necessário orientar e estimular os professores, por meio do diálogo; favorecer a percepção e sensibilidade para que possam identificar as necessidades dos alunos. Ademais, o coordenador pedagógico deve ser sensível, aos questionamentos, às dúvidas que aparecem.

Ainda sobre essa questão, oito profissionais do ensino médio consideram que não existe articulação do coordenador pedagógico entre o professor do ensino regular e o da sala de recurso. Nesse contexto, é importante que os educadores compreendam que, “[...] para o enfrentamento do cotidiano escolar, há necessidade de parcerias e trabalho coletivo na escola, o que não configura tarefa fácil.” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2015, p. 10).

Portanto, no que concerne à organização do trabalho escolar, não podemos jogar toda a responsabilidade nas mãos do coordenador. Devemos reconhecer que desenvolver práticas coletivas, na perspectiva de compreensão, transformação e qualificação, é uma tarefa complexa, pois envolve pessoas e diferentes pontos de vista. Assim, desenvolver ações que envolvem coletivo, continua sendo um desafio.

Do exposto, Souza, Seixas e Marques (2013) consideram a escola como um espaço coletivo em que seus atores devem se constituírem como uma equipe, para que essa coletividade seja concretizada. Mas, por vezes, encontramos o coordenador solitário na organização pedagógica da escola, com uma excessiva carga de trabalho e muitas vezes impossibilitado de executá-la. De modo geral, compreendemos que há dificuldade por parte de muitos profissionais em trabalhar no coletivo. São atitudes herdadas da educação tradicional, arraigada na nossa prática docente, em que cada um fazia sua parte.

É relevante ressaltar que a escola vive sobre pressão, sobretudo, para que haja mudanças e inovação da prática docente. Na realidade, essa pressão realça contradição, pois, “[...] as instituições continuam centradas em regulamentos e

prescrições que impedem de serem explorados novos modos de pensar a formação e o desenvolvimento profissional [...]” (PASSOS; ANDRÉ, 2016, p. 16). Essa questão reflete na dinâmica dos professores e na organização pedagógica do coordenador.

De acordo com os relatos sobre o funcionamento da sala de recurso multifuncional, 3 professores foram contundentes em afirmar que o coordenador pedagógico tem feito alguma articulação entre os professores da sala regular e da sala de recurso, promovendo conversas com os professores do AEE e com os professores do ensino regular sobre o desenvolvimento dos alunos que frequentam a sala multifuncional, promovendo formação continuada, orientando quanto às atividades que são realizadas nessa sala, apoiando o trabalho realizado e sempre fazendo reuniões para orientar os professores.

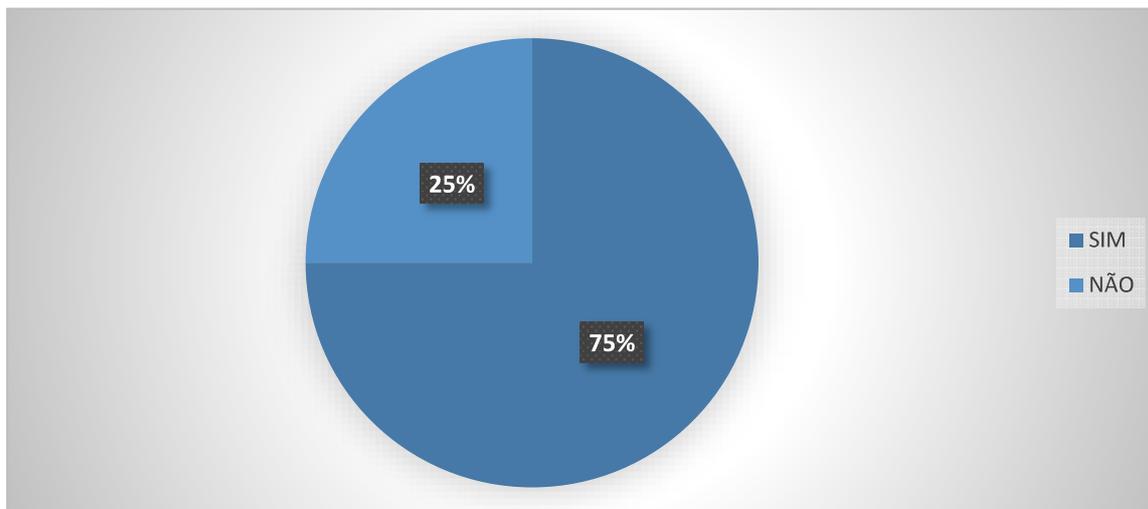
Das respostas abaixo, apenas um professor respondeu que a coordenação pedagógica não faz nenhuma articulação entre os professores do ensino regular com os da sala de recurso. Isto pode ser constatado observando as falas dos professores expressas no Quadro 21, abaixo:

Quadro 21 - Articulação entre os professores da sala regular e da sala de recurso – professores da sala de recursos multifuncionais

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
PSR1	<i>Sim, conversa com a professora do AEE, verificação da situação dos alunos com deficiência (aprendizagem, ritmo de cada um, metodologia utilizada) conversas com os professores do ensino regular, conversas com os responsáveis.</i>
PSR2	<i>Não. Não vejo nenhum trabalho da coordenação pedagógica que colabore com a articulação entre os professores do ensino regular e da sala de recurso.</i>
PSR3	<i>Sim, apoia o trabalho realizado na sala de recurso, promove formação continuada, organiza reuniões para buscar estratégias a serem trabalhadas com esse alunada.</i>
PSR4	<i>Sim, promovendo formação continuada sobre os alunos com deficiência, orienta quanto as atividades que realizadas na sala de recurso.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Gráfico 5 - O coordenador pedagógico tem feito alguma articulação entre os professores da sala regular e da sala de recurso?



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Embora a minoria tenha mencionado que a coordenação não desenvolve nenhuma atividade de articulação entre docentes da sala regular e da sala de recurso multifuncional, fomos conduzidos a pensar que o coordenador precisa ressignificar sua prática pedagógica, para que o trabalho contemple todos os educadores. Ronca e Gonçalves (2011) explicam que cabe ao coordenador pedagógico criar condições para que os docentes repensem suas ações, que estes percebam seu local de pertencimento no contexto escolar, e, assim, possam contribuir para melhoria do ensino.

Para Franco (2016), cabe à coordenação pedagógica organizar espaços, tempos e processos. O autor (2016, p,20) considera que “as práticas educativas só poderão ser transformadas, a partir da compreensão dos pressupostos que as organizam [...]”. Para tal, devemos conhecer as atribuições que competem ao coordenador pedagógico, tendo em vista, o espaço estratégico que ocupa nas práticas educativas. Mas, para tanto, condições físicas e estruturais devem ser oferecidas para que o atendimento seja eficaz e de qualidade. Nessa perspectiva, indagamos aos professores como é feito esse atendimento nas escolas visitadas.

Quadro 22 - Atendimento educacional especializado dos alunos considerados público-alvo da educação especial – professores da sala regular

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
E4P3	<i>Vem ocorrendo de forma precária.</i>
E2P5	<i>A escola não possui atendimento especial ou direcionado para alunos especiais. Quando há alunos especiais na escola, eles frequentam as aulas regulares com os demais alunos. Em muitos casos, os professores nem sabem qual a deficiência do aluno. Não há suporte ou orientação de como trabalhar com alunos especiais.</i>
E1P5	<i>Os alunos são acompanhados por uma professora especializada, porém, na minha disciplina não consigo detectar muitos avanços desses alunos.</i>
E3P2	<i>com o AEE, os alunos se desenvolvem mais, dentro da sua limitação, eles avançam, para os professores houve um progresso.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Dos vinte e quatro professores entrevistados, a maioria disse que os alunos da educação especial são acompanhados por uma professora especializada. Eles consideram a sala de recurso relevante no processo de ensino-aprendizagem e que o acompanhamento ajuda no desenvolvimento desses alunos, dentro de suas limitações; que o AEE colabora muito para o desempenho dos alunos com deficiência.

Porém, seis responderam que as ações vêm ocorrendo de forma precária, que a escola não possui atendimento educacional especializado ou direcionado para alunos especiais. Esses professores confirmaram que existe a sala, que recebe alunos, mas desconhecem seu uso, se funciona, como funciona, quais metodologias utilizadas. Os professores informaram ainda que não é dado espaço de ampliação para desenvolver habilidades.

Para Garcia (2008, p. 18), “os atendimentos especializados expressam uma concepção de inclusão escolar que considera a necessidade de identificar barreiras que impedem o acesso de alunos considerados diferentes.”. Para isso, a escola precisa se reestruturar para atender os alunos da educação especial.

Percebemos, então, que a estrutura curricular de algumas instituições não tem colaborado no processo de inclusão e escolarização dos alunos da educação especial. A resposta do professor E2P5 mostrou que o AEE não é um trabalho evidente na escola, pois há docentes que desconhecem a sala de recursos e consequentemente as atividades que são realizadas naquele espaço.

Essas questões permeiam o espaço escolar, exatamente por falta da atuação do coordenador para articular “[...] ações que compõem o espaço educativo, ampliando as perspectivas de participação e assegurando processos democráticos [...]” (BISPO; NASCIMENTO, 2017, p. 151).

Observamos na fala do professor E4P3 que o AEE não vem acontecendo como deveria. Além disso, percebemos que as condições das escolas públicas não favorecem o processo de inclusão e que muitas ações precisam ser feitas para proporcionar ao aluno um ambiente adequado de estudo. Porém, isso não impede que o coordenador e o professor estudem, busquem informações acerca do AEE, criem estratégias e metodologias que facilitem a aprendizagem dos alunos da educação especial.

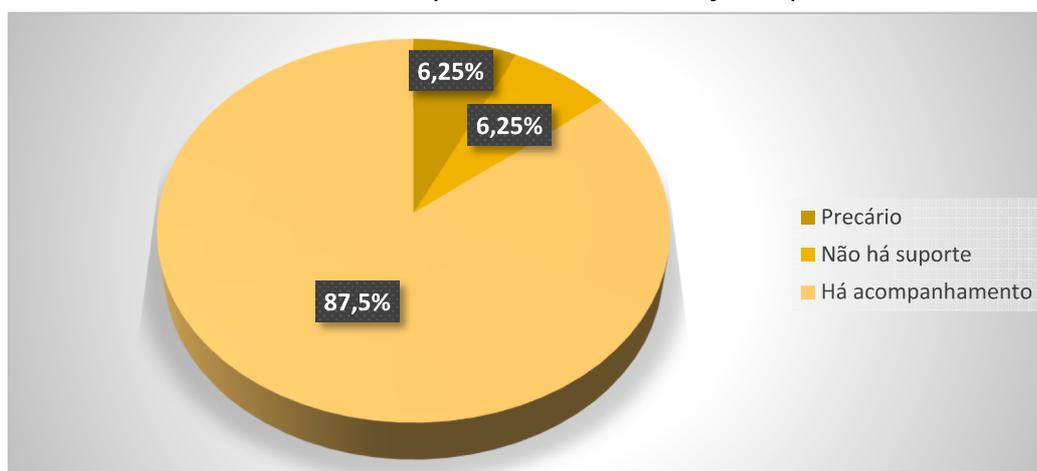
Em relação a mesma pergunta, os professores da sala de recurso multifuncional afirmaram que o atendimento especializado acontece duas vezes por semana no contraturno, que é realizado em grupo e/ou individualizado. Para eles, esse serviço é essencial, pois, possibilita identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos. Vejamos as falas no Quadro 23, a seguir:

Quadro 23 - Atendimento educacional especializado dos alunos considerados público-alvo da educação especial – professores da sala de recursos multifuncionais

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
PSR1	<i>Os alunos vêm no contraturno, geralmente 2 vezes por semana. Os atendimentos são em grupo e/ou individualizados.</i>
PSR2	<i>O atendimento educacional especializado (AEE) é um serviço da educação especial que identifica, elabora, organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que elimina as barreiras para plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.</i>
PSR3	<i>Temos o cuidado e critérios nos atendimentos, sendo individual, dependendo das necessidades dos alunos.</i>
PSR4	<i>Acontecem no contraturno, duas vezes por semana, cada atendimento é de duas horas de modo individual, o trabalho é ótimo.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Gráfico 6 - Como vem ocorrendo o atendimento educacional especializado dos alunos considerados público-alvo da educação especial?



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Percebemos que os professores do AEE possuem entendimento claro do que deve ser desenvolvido nas salas de recursos. Todavia, é relevante considerar que os outros professores tenham o mesmo conhecimento, para que o aluno da educação especial seja atendido de forma adequada, conforme determina a lei. Segundo Mantoan e Santos (2010), o professor da sala comum e do atendimento especializado tem um papel fundamental na abertura de caminhos para se chegar a uma escola que acolha às diferenças. Nesse processo, o trabalho de articulador do coordenador é fundamental.

É relevante esclarecer que as salas de recursos multifuncionais são espaços de apoio pedagógico com o objetivo de viabilizar a inclusão de alunos com necessidades educacionais, nas quais o professor da educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos (BRASIL, 2001).

A Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEE/PEI) determina que o professor, para atuar na educação especial, deve ter além da formação inicial, a formação continuada, tendo em vista a construção de práticas inclusivas que possibilitem ao aluno do AEE o acesso ao currículo do ensino regular.

O professor do AEE não deve trabalhar isoladamente, como se não fizesse parte da escola. Assim, é fundamental que as ações desenvolvidas na sala de recurso sejam compartilhadas com toda comunidade escolar. Além disso, aquele educador precisa participar do planejamento, da elaboração do Projeto Político Pedagógico e sempre envolver os alunos dessa modalidade nas atividades educacionais propostas, pois, a socialização é importante para o desenvolvimento do estudante. Lembramos

que essas ações remetem também à dimensão formadora do coordenador pedagógico, enquanto responsável pela organização do trabalho pedagógico.

No quadro a seguir, apresentamos as concepções dos professores acerca da sala de recurso.

Quadro 24 - Concepção sobre da sala de recurso – professores da sala regular

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
E3P3	<i>Uma sala que desenvolve trabalhos significativos para aprendizagem dos alunos.</i>
E1P3	<i>Um recurso que auxilia o aluno com deficiência no contraturno, facilitando sua aprendizagem.</i>
E4P5	<i>A sala de recurso é de extrema necessidade em uma escola, pois, ajuda os alunos com deficiência a melhorar seu desempenho nas atividades escolares e se relacionar com os outros alunos.</i>
E3P6	<i>É a sala onde o profissional adequa de melhor maneira o meu conteúdo de sala de aula, para que o aluno possa acompanhar as atividades.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Nesse item, todos os entrevistados têm concepção positiva a respeito da sala de recurso multifuncional. A maior parte considera esse espaço necessário para desenvolvimento de trabalhos relevantes, que possibilitem aos alunos com deficiência melhorarem o desempenho na realização de atividades pedagógicas. Os docentes concebem que a sala de recurso é essencial para efetivação do processo de inclusão dos discentes.

Percebemos, assim, que o entendimento dos entrevistados vai ao encontro do objetivo do decreto Nº 7.611/2011, que propõe um atendimento educacional especializado que garanta a transversalidade da educação especial no ensino regular, eliminando barreiras que impedem a aprendizagem do aluno. Porém, compreender o papel da sala de recurso não é o suficiente. É preciso que esse espaço seja utilizado como determinam as normas pedagógicas, para que haja efetivamente o aprendizado.

Lima e Gomes (2007) concebem que o atendimento especializado permite aprender coisas novas, que nem sempre estão nos conteúdos curriculares do ensino comum. É um atendimento que possibilita o rompimento de barreiras impostas pela deficiência.

Mittler (2003) compreende que a inclusão diz respeito a cada pessoa ser capaz de ter as mesmas oportunidades de escolha e de autodeterminação. Isto nos

remete a rever nossas práticas excludentes, que impedem a pessoa com deficiência permanecer na escola.

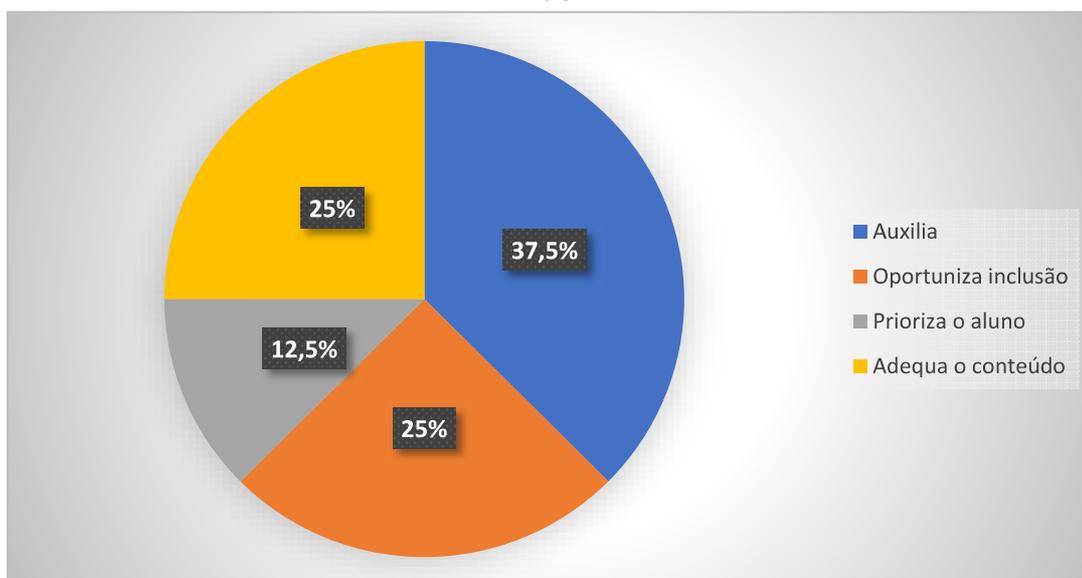
Nesse contexto, compreendemos que a sala de recursos só será um espaço favorável ao processo de inclusão do aluno com deficiência se houver comprometimento do professor do AEE, da família, da gestão da escola, da coordenação pedagógica e dos demais educadores.

Sequencialmente, fizemos a mesma pergunta aos professores da sala de recurso multifuncional. Conforme as falas no Quadro 25, a seguir:

Quadro 25 - Concepção sobre da sala de recurso - professores da sala de recursos multifuncionais

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
PSR1	<i>A sala de recurso tem uma grande importância para os alunos com deficiência, na medida em que oportuniza a inclusão. Faz-se um trabalho específico com cada aluno e dialoga com os demais professores, profissionais e alunos para ajudar no processo de aceitação e inclusão dos alunos com deficiência.</i>
PSR2	<i>a sala de recurso é essencial no apoio ao processo inclusão do aluno com deficiência, assim como, a presença do professor especializado para esse atendimento, o trabalho que ele desenvolve nos ajuda muito a conhecer nosso, e desenvolver estratégias para trabalhar com eles.</i>
PSR3	<i>A sala de recurso tem suas particularidades priorizando a necessidade de cada indivíduo, reconhecendo a dificuldade deles é feito todo um trabalho para inserir o alunado na sociedade.</i>
PSR4	<i>A sala de recurso faz um trabalho essencial, pois promove a inclusão efetiva dos alunos com deficiência.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Gráfico 7 - Qual sua concepção sobre a sala de recurso?

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Os docentes do Atendimento Educacional Especializado também entendem que a sala de recurso é relevante para os alunos com deficiência. É um espaço de suporte ao processo inclusivo, que prioriza a necessidade de cada indivíduo.

Conforme a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado deve ser organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos. Vale lembrar que a oferta desse atendimento é obrigatória e deve ser promovida pelos sistemas de ensino. As atividades devem ser realizadas no contraturno da escola em que o estudante está matriculado ou em centro especializado.

Todavia, antes de fazer esse atendimento, é relevante conhecermos e compreendermos os documentos legais, para não usurparmos o direito de acesso do aluno à escola e à sala de recurso. Nesse aspecto, consideramos que cabe ao coordenador, enquanto mediador que articula as práticas educativas, promover formação continuada, que possibilitem reflexões sobre o processo de escolarização dos alunos da Educação Especial.

Sobre a sala de recurso multifuncional, obtivemos as seguintes respostas:

Quadro 26 - Relevância da sala de recurso no processo ensino-aprendizagem dos alunos considerados público-alvo da Educação Especial – professores da sala regular

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
E4P6	<i>É relevante quando é utilizada no caso da nossa escola, a sala de recurso é muito organizada.</i>
E2P10	<i>Na realidade eu não posso opinar, pois, desconheço o trabalho realizado nesta sala.</i>
E1P4	<i>Essencial por conta da particularidade de cada deficiência. Nem sempre a turma regular é inclusiva por isso, os professores devem estar preparados.</i>
E3P4	<i>Não podemos negar que o espaço da sala de recurso é importante para ajudar nossos alunos a se desenvolverem como cidadão. Na sala de recurso o professor do atendimento colabora na realização das atividades, busca novas alternativas que facilite m a aprendizagem.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Evidenciamos nessa questão que, dos vinte e quatro professores do ensino fundamental, dezenove consideram a sala de recurso um espaço essencial, pois tem como foco as peculiaridades de cada aluno e possibilita o uso de estratégias para que o aluno acompanhe as atividades na sala regular. Porém, cinco professores não puderam opinar porque desconhecem o trabalho realizado naquele espaço.

Constatamos que muitos sinalizam para compreensão de uma educação que promova a participação de todos, em igualdade de condições com as demais pessoas. Ademais, é preciso tomar decisões que elimine todas as formas de exclusão. Mas, infelizmente, percebemos que alguns educadores desse grupo desconhecem o trabalho realizado na sala de recurso, até desconhecem a funcionalidade da sala no espaço escolar.

Mantoan (2015) alerta que formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o papel desse profissional, o papel da escola, da educação e das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino em todos os níveis. Para Nakayama (2019), a resistência de educadores em participar de capacitações pode se constituir em obstáculo a essa mudança, que é necessária para fazer da escola um ambiente ético, estético e voltado à diversidade.

Chahini (2013) pontua que a inclusão contribui verdadeiramente para que ocorram mudanças de atitudes de modo favorável nas relações desenvolvidas no

processo ensino-aprendizagem entre alunos e professores. Em face de tal afirmação, concebemos a escola como um espaço ideal para que os alunos com deficiência possam ter seus direitos adquiridos, para que haja o fortalecimento das relações interpessoais e a participação nas ações de cidadania.

Ao declararem o desconhecimento do trabalho desenvolvido na sala de recurso multifuncional, alguns docentes demonstraram frustrações para trabalhar com o AEE, pois, além do despreparo, eles se queixam das turmas lotadas e condições precárias de trabalho.

Carvalho (2019, p. 39), fortalece essa questão quando afirma que, a ideia de inclusão está, ainda, relacionada aos alunos com deficiência, aos quais a maioria dos professores do ensino regular se opõe resistência, por considerá-los como alunado de um outro subsistema, cuja competência é dos especialistas em alunos “com defeito”.

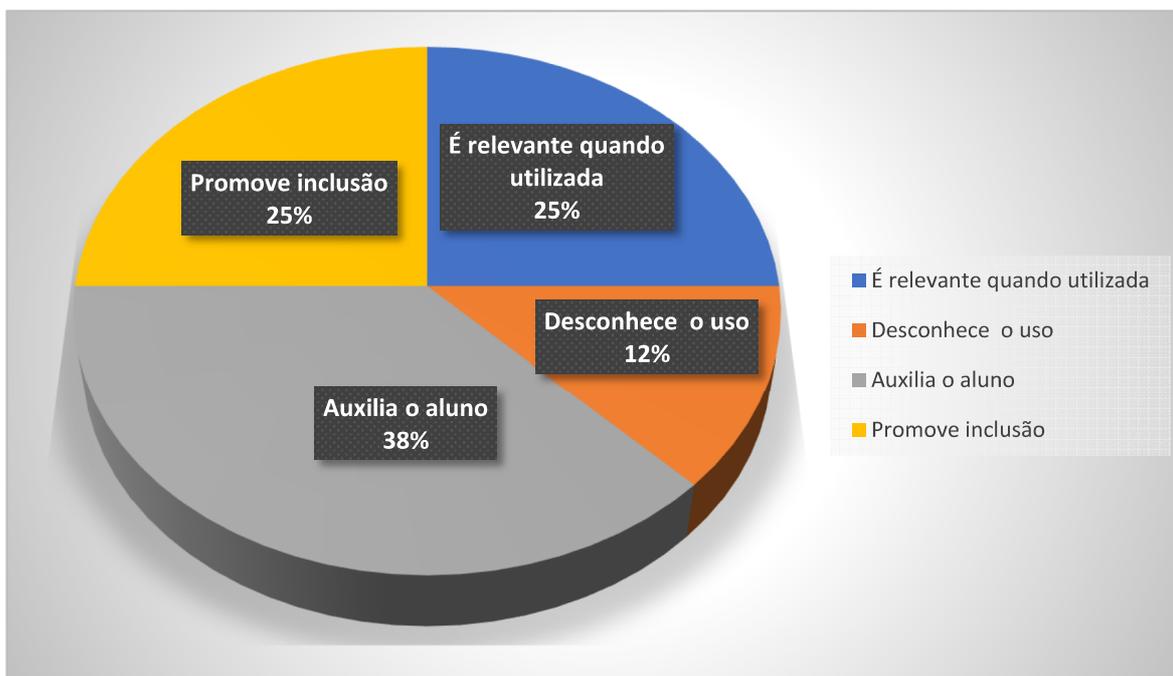
Sobre a relevância da sala de recurso no processo ensino-aprendizagem, buscamos também colher respostas dos professores da sala de recurso multifuncional. As respostas estão apresentadas no Quadro 27:

Quadro 27 - Relevância da sala de recurso no processo ensino-aprendizagem dos alunos considerados público-alvo da Educação Especial – professores da sala de recursos multifuncionais

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
PSR1	<i>Auxilia o aluno nas suas dificuldades, buscando minimizá-las e tornando-o mais autônomo, mais confiante de suas capacidades.</i>
PSR2	<i>Ela favorece aos alunos condições necessárias para seu desenvolvimento dentro do espaço escolar.</i>
PSR3	<i>É importante, entendendo que há um crescimento no desenvolvimento cognitivo, o aprendizado é bastante satisfatório, sabendo que precisa sempre melhorar.</i>
PSR4	<i>É de extrema relevância pois ajuda os alunos a ter acesso aos assuntos tratados na sala regular de ensino.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Gráfico 8 - Na sua opinião, qual a relevância da sala de recurso no processo ensino-aprendizagem dos alunos considerados público-alvo da Educação Especial?



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Vimos que os professores da sala de recurso multifuncional foram unânimes em mencionar que este é um espaço que contribui para práticas que favorecem a aprendizagem do aluno com deficiência, indo ao encontro dos postulados da Política Educacional, que definem a sala de recursos multifuncionais como um espaço que favorece o processo de inclusão. No entendimento de Caiado (2003), torna-se necessário perceber a educação de pessoas com deficiência no âmbito do direito conquistado, historicamente, por lutas sociais e, não como algo dado, ofertado pelo Estado.

Lembrando que esse direito está assegurado na Política Nacional de Educação Especial (2008). Nesse viés, refletimos sobre as práticas das escolas públicas, que urgem ressignificação para atender todos os alunos da comunidade escolar, rompendo com as barreiras da aprendizagem, visando a construção da escola inclusiva.

Finalizada a discussão acerca do atendimento educacional especializado, partimos para o próximo tema.

Quadro 28 – Formação continuada – professores da sala regular

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
E2P6	<i>Não existem essas formações, só informações.</i>
E1P5	<i>Não. Há mais ou menos uns três anos que não tem nessa área, houve apenas uma palestra ano passado, sentimos muita falta de informação nessa área, porque temos alunos com deficiência.</i>
E3P1	<i>Não existe formação como deveria ter, apenas os interpretes dão alguma orientação para o professor dentro da área de surdez, as outras deficiências só informações.</i>
E4P2	<i>Sim, acontecem periodicamente com a participação de todos.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Observamos que os docentes têm a necessidade de formação para melhorar sua prática. Eles dizem que, muitas vezes, sentem-se impotentes e despreparados para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos em sala de aula. Declararam que não existe formação como deveria ter, apenas informações soltas sobre a deficiência do aluno, algo muito vago. Assim, a partir do que foi pontuado, compreendemos que no âmbito da complexidade dos problemas enfrentados pela escola, a formação dos professores é urgente, pois é condição considerada essencial na conquista de uma educação que possa contemplar todos os alunos.

Pimenta (2005) aponta que a formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica. Esses saberes são indispensáveis, pois, viabilizam o redimensionamento da atividade pedagógica, impulsionando garantir aprendizagem necessária ao pleno desenvolvimento do sujeito.

Para Libâneo (2012), o professor deve orientar e acompanhar a aprendizagem do aluno, e, principalmente, comprometer-se com essa aprendizagem. Ele reivindica o papel intencional do docente na construção da aprendizagem, e enfatiza que o professor só pode atingir esses objetivos com investimento na formação, uma vez que, para atuar como docente, é necessário que esteja preparado com amplo conhecimento teórico e prático daquilo que ensinará. Infelizmente, percebemos que esse discurso na prática não tem efetivação.

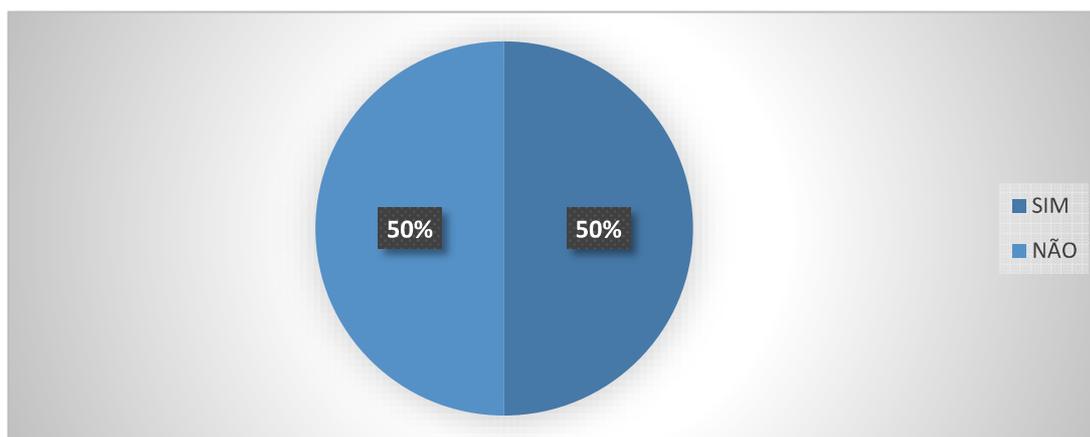
Posto as concepções dos professores do ensino regular perguntamos para os professores da sala de recurso multifuncional, 03 professores responderam que sim, na medida em que o calendário escolar permite todos os professores participam, sempre que há necessidade existem essas formações, que a formação da rede não da escola, mas, geralmente os professores e a gestão não participam da temática educação especial. Desse grupo, apenas 01 professor respondeu que não, toda formação acontece com o corpo técnico da supervisão da Educação Especial. Como apontam as falas no Quadro 29, a seguir:

Quadro 29 - Formação continuada – professores da sala de recursos multifuncionais

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
PSR1	<i>Sim, na medida em que o calendário escolar permite. Todos os professores participam.</i>
PSR2	<i>Não. Todo trabalho se realiza com o corpo técnico da supervisão da Educação Especial.</i>
PSR3	<i>Sim, sempre que há demandas existe essas formações.</i>
PSR4	<i>Sim, formação da rede não da escola. Os professores e a gestão geralmente não participam de formação com a temática da educação especial.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Gráfico 9 - Há formação continuada nesta instituição? Em caso afirmativo, os professores do ensino regular e da sala de recurso participam dessas formações?



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Considerando as respostas dos professores do AEE, percebemos o quanto se faz necessário a formação continuada dos professores, tendo em vista a dificuldade encontrada por eles para planejar atividades pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos com deficiência.

As respostas também revelam a necessidade de dar maior visibilidade aos saberes que implicam em ações que fortaleçam a organização do trabalho docente

em relação aos alunos inclusos na rede regular de ensino. Essa questão demonstra a fragilidade da formação, ou a total falta dela. Em face desses desafios, a intervenção do coordenador pedagógico na condução de metodologias que ampliem as possibilidades dos alunos da educação especial, é fundamental.

Nesse contexto, fica evidente que a formação é um dos fatores que influencia no processo de inclusão. Um professor bem-informado pode eliminar barreiras que impedem a aprendizagem dos discentes. É relevante também priorizar o trabalho coletivo, para que todos organizem e planejem com base na perspectiva inclusiva.

Para André (2012), o professor deve assumir, de forma competente e responsável, a sua tarefa de ensinar, para que a maioria dos alunos possam se apropriar de conhecimentos essenciais que os formem cidadãos. É uma tarefa imprescindível, no entanto, é desafiante e difícil, pois, para alcançar esse objetivo, algumas questões cruciais devem ser solucionadas, tais como: condições de trabalho, salários justos, valorização profissional e principalmente investimento na formação dos docentes

Franco (2016) alerta que o professor pode ou não progredir pedagogicamente. Ou seja, seu trabalho, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem essa atividade.

Outro aspecto questionado nas entrevistas semiestruturadas com os professores do ensino regular diz respeito às condições da escola, demonstrando o seguinte:

Quadro 30 - Avaliação das condições da escola em relação à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial – professores da sala regular

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
E3P2	<i>Mediana, mas com promessa de fazer um trabalho que melhore a inclusão do aluno e ele se sinta pertencente a esse espaço escolar.</i>
E4P1	<i>Vejo que a comunidade escolar é preocupada com esse público, mas, carecemos de conhecimentos na área para desempenhar um trabalho que ajude o aluno na sua dificuldade.</i>
E1P3	<i>Na medida do possível tem se tentado fazer um trabalho que atenda todos os alunos com deficiência.</i>
E2P4	<i>De modo geral, o corpo docente e técnico sempre acolheram e conviveram muito bem com os alunos. Quanto as condições físicas precisam melhorar muito.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Dois professores responderam que as condições oferecidas são medianas, com promessa de fazer um trabalho melhor. Dezoito frisaram que a comunidade é preocupada com esse público, mas, que carece de conhecimentos na área. Outro professor respondeu que na medida do possível tem-se tentado fazer um trabalho que ajude o aluno na sua dificuldade; 4 professores disseram que sempre acolheram e convivem muito bem com esse público da educação especial, em relação as condições físicas. Porém, é preciso melhorar muito.

Observamos nesse quesito, que existe uma preocupação no sentido de oferecer condições que ampliem as possibilidades de aprendizagem do aluno com deficiência. Contudo, é bem verdade que não existem “receitas prontas” para atender cada especificidade educacional. Mas, podemos adotar práticas criativas que viabilizem o percurso e o sucesso do alunado no processo de escolarização. Consideramos, mais uma vez, que através da atuação do coordenador, essas ações podem ser vinculadas. Pois, é ele quem faz a mediação, quem provoca, motiva e instiga a equipe para a superação dos obstáculos encontrados.

Sobre as condições físicas das escolas, podemos coadunar com uma visão crítica sobre o processo de inclusão escolar. Entendemos que a falta de estrutura pode implicar diretamente no fracasso do ensino. Nessa visão, concebemos que a materialização da inclusão pressupõe condições físicas e estruturais adequadas para atender o aluno na sua especificidade.

Outro aspecto que deve ser considerado é a troca de experiências e orientações entre professores da sala de recursos e do ensino regular. O espaço pode agregar valores que contribuem com melhores condições pedagógicas, tanto para alunos da educação especial, como para os sem deficiência. Essa prerrogativa se configura na atuação do coordenador pedagógico, face o elo entre os docentes, reflexão que converge com a sua prática.

Prieto (2006) acrescenta que é importante uma atenção especial ao modo como se estabelecem as relações entre alunos e professores, além de espaços privilegiados para formação dos profissionais da educação, para que venham a ser agentes corresponsáveis desse processo.

Para Glat e Nogueira (2002, p. 25), a formação deve possibilitar aos docentes condições de “[...] analisar, acompanhar e contribuir para o aprimoramento dos processos regulares de escolarização[...]”, na perspectiva de dar conta das mais diversas diferenças existentes entre alunos.

Pimenta (2002) argumenta que apesar das transformações sofridas pelas políticas educacionais neoliberais que ocorreram, e continuam ocorrendo com mais intensidade, o professor é, e continuará sendo peça fundamental no processo de aprendizagem, de forma específica e no desenvolvimento social. O autor complementa sua fala considerando ser necessário que o professor seja bem formado e esteja em constante formação.

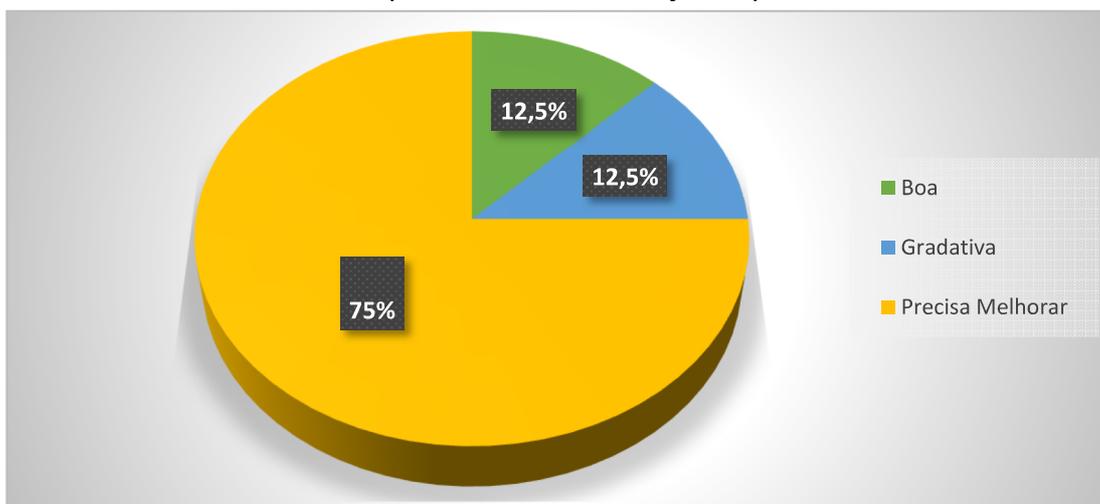
Os professores da sala de recurso também foram questionados acerca do assunto. As respostas estão apresentadas no Quadro 31, a seguir:

Quadro 31 - Avaliação das condições da escola em relação á inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial – professores da sala de recursos multifuncionais

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
PSR1	<i>E busca-se sempre a inclusão dos alunos. Eu converso com os demais estudantes da sala para receberem e ajudarem os alunos com deficiência. Temos momentos específicos com cada turma, se houver mais necessidade; dialoga sempre com os professores para acompanhar os alunos. Mas, as salas superlotadas dificultam um trabalho mais individualizado dentro da sala de aula comum. Alguns professores ainda apresentam uma certa resistência, mas é uma barreira que aos poucos vamos tentando ajudar. Algumas vezes, encontram-se alunos que também têm resistência, desenvolve-se um trabalho específico, mas no geral os estudantes são colaborativos e aceitam aos alunos com deficiência.</i>
PSR2	<i>É para estar preparada para receber alunos com deficiência de alguma natureza, mais lamentável dizer que as escolas públicas não estão preparadas tanto estruturalmente como conhecimento e acessos necessários para aplicá-las, buscando atender a diversidade presente nas salas de aula.</i>
PSR3	<i>Tem sido um aprendizado gradativo, principalmente se tratando do professor do ensino regular, mas em parceria é perceptível o cuidado de todos.</i>
PSR4	<i>Há muito a melhorar, mas há um esforço por parte da gestão e coordenação para haver inclusão de fato, falta um pouco de conhecimento sobre a inclusão como um todo.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Gráfico 10 - Como você avalia as condições desta escola em relação á inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial?



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Observamos nas respostas uma sensibilização para tornar a educação mais inclusiva. Conforme os professores, existe um diálogo, entre o corpo docente e a coordenação, e também com alunos, tendo em vista a evolução gradativa do aprendizado. Mas, eles concordam que tem muito a melhorar.

Os depoimentos dos professores da sala de recurso não diferem muito das informações colhidas dos professores da sala regular de ensino. Contudo, constatamos um distanciamento entre ações promovidas na sala de recursos e o Projeto Político Pedagógico, que sugere formação continuada, que não tem acontecido.

Por muito tempo, as famílias, a escola e a sociedade conceberam que os alunos com deficiência deveriam ser atendidos em ambiente separados dos demais, que o ensino comum não teria espaço para atender aqueles que não se encaixam nos padrões da “normalidade”. A escola, em específico, justificava essa diferenciação pela falta de preparo dos professores para lidar com a diversidade. E, lamentavelmente, em pleno século 21, ainda perduram as mesmas queixas que já deveriam ter sido superadas.

Sobre as contribuições da coordenação pedagógica para que haja inclusão, recebemos as seguintes respostas:

Quadro 32 - Contribuições da coordenação pedagógica para a formação continuada e articulação do corpo docente da escola em relação às práticas inclusivas para os alunos público-alvo da Educação Especial.

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
E1P4	<i>Na verdade, as contribuições se limitam em cobrança de relatórios.</i>
E4P3	<i>Acontece somente palestras.</i>
E2P5	<i>A coordenação faz um bom trabalho dentro das possibilidades, mas não posso opinar uma vez que na escola não tem sala de recurso.</i>
E3P3	<i>Falta atuação da coordenadora, organização do dossiê do aluno atualizado, vejo fragilidade no trabalho da coordenadora nesse acompanhamento com os alunos com deficiência, deveria ter mais empenho, buscar conhecimentos para nos ajudar a desenvolver um trabalho que atenda a necessidade do aluno. Nas escolas do estado tem uns apoios pedagógicos, professores próximos de aposentadoria, desenvolvem um trabalho muito a desejar, algo rasteiro, não conseguem tirar dúvidas, tem dificuldade de explicar o mínimo, conceitos básicos.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Nessa questão, dezesseis educadores responderam que a coordenação faz um bom trabalho dentro de suas possibilidades; quatro disseram que a coordenação se limita à cobrança de relatórios, como visto na resposta acima; dois informaram que acontecem somente palestras e dois falaram que falta atuação da coordenação no acompanhamento dos alunos com deficiência e dos professores.

Essa questão demonstra que o coordenador não tem conseguido desempenhar suas ações como deveria. Segundo Almeida e Placco (2012), o papel do coordenador pedagógico deve ter uma função articuladora, formadora e transformadora. O coordenador deve ser articulador das ações pedagógicas, inclusive na formação continuada dos professores.

No entendimento de Mendes (2002), a prática pedagógica é um elemento-chave na transformação da escola. Segundo Placco e Almeida (2015), para o coordenador exercer seu papel, é preciso realizar muitas e diversas aprendizagens sobre si mesmo, sobre seus professores, sobre a realidade da escola, sobre seus alunos. Se ele não estiver atento a essas aprendizagens e ao quanto as realiza ou não, sua atuação junto aos professores e aos alunos será comprometida.

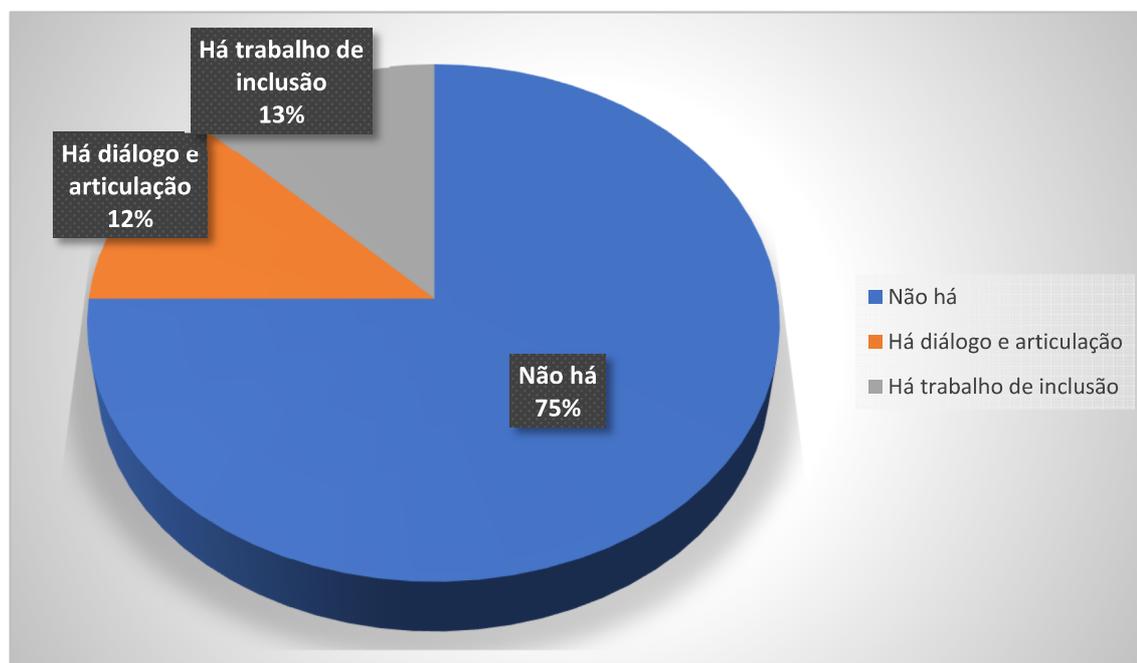
Uma vez evidenciadas as respostas dos professores do ensino regular, fizemos a pergunta aos professores da sala de recursos multifuncionais.

Quadro 33 - Contribuições da coordenação pedagógica para a formação continuada e articulação do corpo docente da escola em relação às práticas inclusivas para os alunos público-alvo da Educação Especial.

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
PSR1	<i>Há sempre um diálogo com a professora do AEE sobre os alunos e práticas que podem ajudar os professores na sala de aula, organiza formações com intenção de fazer essa articulação com o corpo docente.</i>
PSR2	<i>Infelizmente, esse trabalho ainda não foi realizado para com a sala de recurso, contudo, sabemos que é de extrema importância se queremos uma escola que acolha todos os alunos, independente da sua limitação.</i>
PSR3	<i>A coordenação pedagógica dessa escola vem sendo incansável no quesito nas práticas pedagógicas, formação, reuniões periódicas sobre o desenvolvimento dos nossos alunos, tudo visando o bem-estar do nosso alunado.</i>
PSR4	<i>A coordenação pedagógica sempre que possível promove palestras e formações com a temática da inclusão, mas geralmente as formações são promovidas pela rede e não pela escola.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Gráfico 11 - Quais as contribuições da coordenação pedagógica para a formação continuada e articulação do corpo docente nesta escola em relação às práticas inclusivas para os alunos público-alvo da Educação Especial?



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Para alguns, os educadores do AEE, o coordenador pedagógico tem contribuído com práticas inclusivas, impulsionando-os as mais variadas possibilidades

de estratégias, viabilizando a escolarização dos alunos com deficiência. Mas, outros professores consideram que não existem contribuições.

Segundo Aguiar (2015, p. 142), “a presença de um aluno com deficiência na escola demandará do Coordenador Pedagógico e de toda a equipe escolar um olhar sensível para enxergar, além da deficiência, um aluno com direitos e deveres [...]” que, como qualquer outro, deve ser considerado um sujeito pertencente ao ambiente escolar.

Souza (2004) ressalta que a escola é um espaço de constante contradição e complexidade, não é possível concebê-la sem antagonismos, os quais geram conflitos permanentes. Assim, é importante que o coordenador pedagógico esteja preparado para enfrentar esse complexo desafio na dinâmica do seu trabalho. Garantir a aprendizagem de todos os alunos é realmente desafiador, pois, exige empenho e compromisso de todos os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Na sequência, ainda sobre a prática pedagógica da coordenação pedagógica coletamos as seguintes respostas:

Quadro 34 – Avaliação do trabalho da coordenação pedagógica da escola em relação à interação e articulação docente sob a ótica de desenvolvimento de metodologias inclusivas para os alunos público-alvo da Educação Especial – professores da sala regular

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
E2P6	<i>Não existe na escola esse tipo de trabalho.</i>
E3P5	<i>Tem acontecido de forma interativa, entre o corpo docente e a coordenação pedagógica, tem surtido efeito porque a escola trabalha em conjunto, o que sentimos falta é formação para os professores melhorarem sua prática docente.</i>
E1P2	<i>Vejo o trabalho da coordenação pedagógica muito bom para escola, ela é muito atuante, desenvolve um trabalho de articulação com ambas as partes muito satisfatório, e sempre nos orienta com a professora da sala de recurso metodologias para facilitar a aprendizagem do aluno com deficiência.</i>
E4P6	<i>A coordenação pedagógica tem suas funções mutiladas, não consegue desenvolver as atividades de sua competência é tipo um bombeiro apagando incêndio a todo momento.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Constatamos que dos 24 sujeitos entrevistados, 17 concordam que o coordenador é um profissional atuante. Porém, 4 educadores informaram que a coordenação tem suas funções limitadas, tenta desenvolver as atividades de sua

competência, mas, não consegue. 3 docentes responderam que o trabalho não acontece.

Do ponto de vista dos professores do ensino regular, a maioria declarou que a coordenação pedagógica tem feito articulação com o corpo docente em relação às práticas inclusivas, ampliando as possibilidades de acesso do aluno com deficiência ao currículo do ensino regular. Nesse sentido, Libâneo (2004) considera importante assegurar, no âmbito da coordenação, em conjunto com professores, a articulação da gestão e organização pedagógica da escola, quando são feitas orientações e ações de desenvolvimento do currículo e do ensino de atividades curriculares, tendo em vista a aprendizagem dos alunos.

Franco (2016) ressalta que cabe à coordenação pedagógica organizar espaços, tempos e processos que considerem que as práticas pedagógicas só poderão ser transformadas a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam.

Silva (2012) entende que não é fácil o trabalho do coordenador, pois, no cotidiano, existe uma vasta complexidade e uma gama de dificuldades. Uma vez que, enquanto articulador, o trabalho daquele profissional implica envolver toda a equipe que atua na escola, mas, a falta de clareza de suas atribuições impossibilita o enfrentamento dos desafios. Nessa direção, Placco e Silva (2001) afirmam que é evidente a ineficácia de um trabalho solitário, isolado, já que estamos atuando no contexto em que envolvem vários sujeitos conclamando um só objetivo, a aprendizagem de todos os alunos.

Analisando os dados, percebemos que alguns professores são favoráveis ao trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica. Demonstram que os coordenadores têm articulado ações que favoreçam a aprendizagem dos alunos. E, existe uma parceria entre o professor do AEE e os docentes do ensino regular.

Concebemos que essa parceria amplia as oportunidades dos alunos, porque se configura em troca de experiências, em saberes que nutrem a prática do professor. Porém, uma pequena parcela dos entrevistados afirmou que não percebem na escola a existência desse tipo de trabalho, o que parece indicar que não existe sintonia entre os profissionais.

Essa questão pode estar relacionada à resistência dos professores em ressignificar a prática docente e à precarização do trabalho da coordenação pedagógica. Por outro lado, o professor do AEE, muitas vezes, isola-se na sala de

recursos como se fosse um espaço à parte da escola, deixa de envolver os alunos nas atividades, não tem iniciativa para compartilhar saberes e práticas com professores do ensino regular.

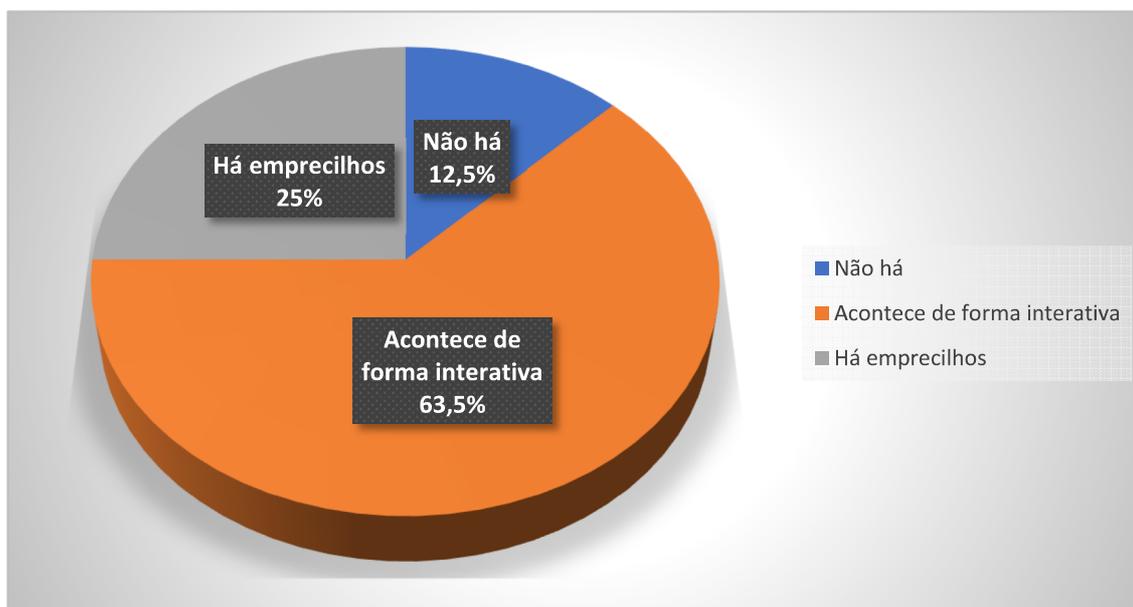
Com relação à concepção dos professores da sala de recurso multifuncional, sobre o trabalho da coordenação pedagógica, 2 responderam que há interação e apoio entre coordenação pedagógica e professores do ensino regular e sala de recursos. 1 professor da sala de recursos expressou que existe um trabalho pedagógico na escola, mas, falta envolver a sala de recursos, e outro professor respondeu que falta a articulação docente.

Quadro 35 – Avaliação sobre o o trabalho da coordenação pedagógica da escola em relação à interação e articulação docente sob a ótica de desenvolvimento de metodologias inclusivas para os alunos público-alvo da Educação Especial – professores da sala de recursos

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
PSR1	<i>Há interação e apoio entre a coordenação pedagógica, professor da sala de recurso e professores do ensino fundamental na busca de desenvolver metodologias inclusivas que possa facilitar a aprendizagem do aluno com deficiência.</i>
PSR2	<i>Sem nenhuma avaliação a esse trabalho devido ao acesso para sala de recurso. Existe um grande trabalho pedagógico na escola, mas, que funcionasse para sala de recurso como o todo. Para que haja inclusão, a escola tem que se adaptar para atender os alunos com deficiências e não os alunos se adaptarem para serem incluídos na escola.</i>
PSR3	<i>Como é de conhecimento de muitos que não há uma receita para um trabalho tão difícil que é lidar com vidas, com pessoas que tem uma dificuldade, seja qual for, mas o corpo docente da escola que trabalho, reconheço que é muito comprometida, sempre buscando dia a dia transmitir todo o conhecimento da melhor forma possível.</i>
PSR4	<i>A articulação docente é um ponto negativo, mesmo a coordenação promovendo a discussão em vias de fato, não há um trabalho em grupo quanto a inclusão, essa função se restringe ao professor da sala de recurso multifuncional e a coordenação/gestão.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Gráfico 12 - Como você avalia o trabalho da coordenação pedagógica dessa escola em relação à interação e articulação docente sob a ótica de desenvolvimento de metodologias inclusivas para os alunos público-alvo da Educação Especial?



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Constatamos que grande parte desses educadores concebe que o coordenador tem feito o trabalho de forma interativa. Partindo destes aspectos, que convergem para a questão da inclusão dos alunos com deficiência, Carvalho (2019) entende que numerosos e complexos são os desafios existentes. Mas, diante deles, nossa atitude deve ser de luta para buscar parcerias, trocar ideias e reunir experiências.

Assim, é preciso frisar que há necessidade de reconstruir a concepção de escola, rever a prática, pensar na intencionalidade dos objetivos e da intervenção pedagógica do coordenador pedagógico, no sentido de direcionar reflexões, de organizar espaços de estudos, de dispor de fundamentos teóricos e metodológicos para enriquecer e fundamentar a ação docente.

Campos (2016) também entende que um bom trabalho pedagógico requer tempo/espaço e formação adequados. Contudo, temos a plena consciência de que é preciso reconhecer que o coordenador pedagógico precisa estar em formação contínua, reservando tempo e motivando a buscar de novas aprendizagens.

Dialogando sobre a temática da Atuação do Coordenador Pedagógico e a Educação Especial e Inclusão Escolar, podemos perceber que não existe uma unanimidade de pensamento entre os sujeitos entrevistados, existem algumas convergências, que contribuem para um processo de reflexão acerca do trabalho daquele profissional. Foi possível constatar também que há algumas resistências para

a inclusão do aluno com deficiência, tanto na sala de ensino regular quanto na sala multifuncional, ao passo que exige do professor metodologias e estratégias diferenciadas.

A partir dos desvelamentos mencionados, seguiremos com as discussões sobre a prática do Coordenador Pedagógico, a partir de informações passadas pelos próprios coordenadores.

4.3.1 A prática do Coordenador Pedagógico

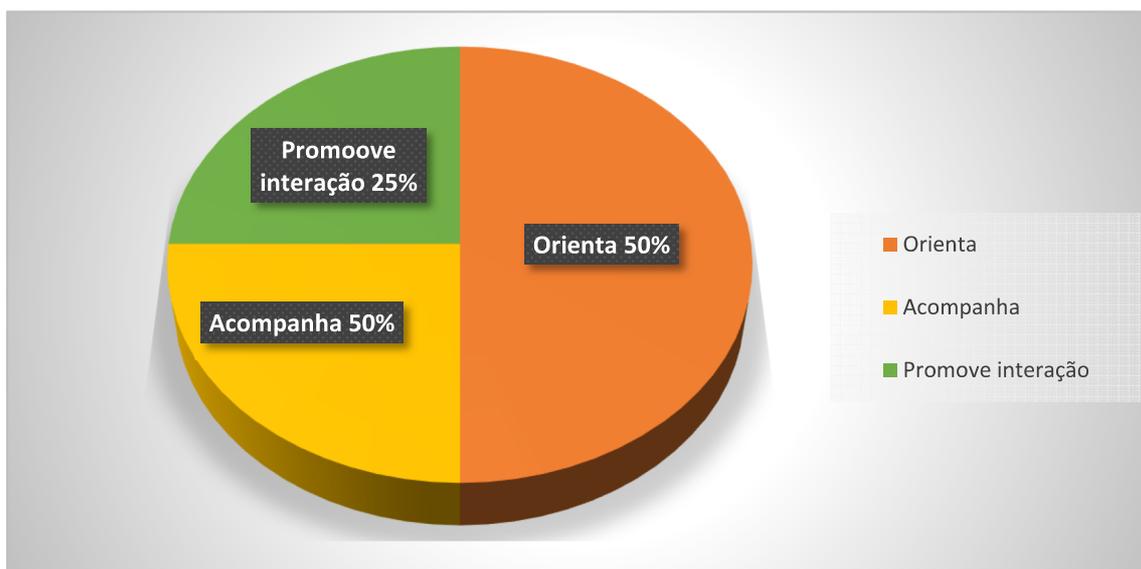
Reafirmamos que o coordenador pedagógico é um profissional que contribui muito para a dinamização do trabalho pedagógico, pois, é responsável pela mediação e condução do diálogo entre os sujeitos que contribuem para a concretização do ensino-aprendizagem.

Neste tópico, buscamos investigar como os coordenadores das escolas visitadas avaliam o próprio trabalho; quais as dificuldades que enfrentam e o que precisa ser feito para que o trabalho evolua. Para tanto, iniciamos com o seguinte tema:

Quadro 36 – Função do coordenador pedagógico

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
C1	<i>Profissão responsável pela orientação e acompanhamento do trabalho pedagógico/processo ensino/aprendizagem e que compõe a gestão escolar.</i>
C2	<i>Profissional responsável pelo acompanhamento das atividades pedagógicas da escola.</i>
C3	<i>É o coração da Escola, pois desde o primeiro momento da ação pedagógica temos que orientar aos professores a acolher aos alunos através de planejamento, mas, sobretudo, com amor e respeito.</i>
C4	<i>É uma das mais importantes áreas de atuação no ambiente escolar, pois, é o responsável por promover a integração entre alunos, professores, família e gestão escolar. Além de oferecer suporte necessário para que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com o projeto político pedagógico da escola, identificando possíveis falhas no processo, buscando soluções que permitam que os objetivos educacionais sejam alcançados, acompanhando o rendimento dos estudantes, etc.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Gráfico 13 - Para você, o que faz um coordenador pedagógico?

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

De modo geral, as quatro entrevistadas responderam que o coordenador é um profissional responsável pela orientação e acompanhamento pedagógico. Então, percebemos que os coordenadores pedagógicos reconhecem a importância do seu papel na escola, e, o questionamento despertou o exercício de pensar sobre a própria legitimidade desse profissional no espaço escolar. Apesar das dificuldades relatadas, elas não deixaram de vislumbrar avanços e possibilidades que contribuam para as múltiplas interações que acontecem na dinâmica escolar.

Pinto (2011) entende que a função do coordenador é marcada nas escolas por um conjunto de expressões para caracterizar o mesmo profissional. São denominados de supervisor escolar, supervisor educacional, assistente pedagógico ou orientador pedagógico, dependendo dos órgãos educacionais de estados e municípios. De certo modo, essa diferenciação causa fragilidades no percurso profissional desse coordenador, implicando na falta de compreensão das suas reais funções.

Para Franco (2016), o coordenador pedagógico tem um papel multifacetado, dentre estes, a elaboração e implementação do Projeto Político-Pedagógico, a formação dos professores no âmbito escolar, o acompanhamento de suas práticas coletivas e individuais. Então, múltiplas são as ações exigidas para o coordenador pedagógico no âmbito escolar.

As falas das coordenadoras expressam a importância do coordenador pedagógico e seus desafios no âmbito escolar. Assumir uma coordenação não é fácil.

Quando se trata da escola pública é ainda mais difícil, as tensões são maiores, a solidão, e muitas vezes não são bem-vistos por pelos superiores. Ademais, é um profissional que precisa de muito estudo e dedicação, para que esteja preparado para os enfrentamentos da rotina escolar, posto que, nossa educação está imersa numa sociedade de classes desiguais.

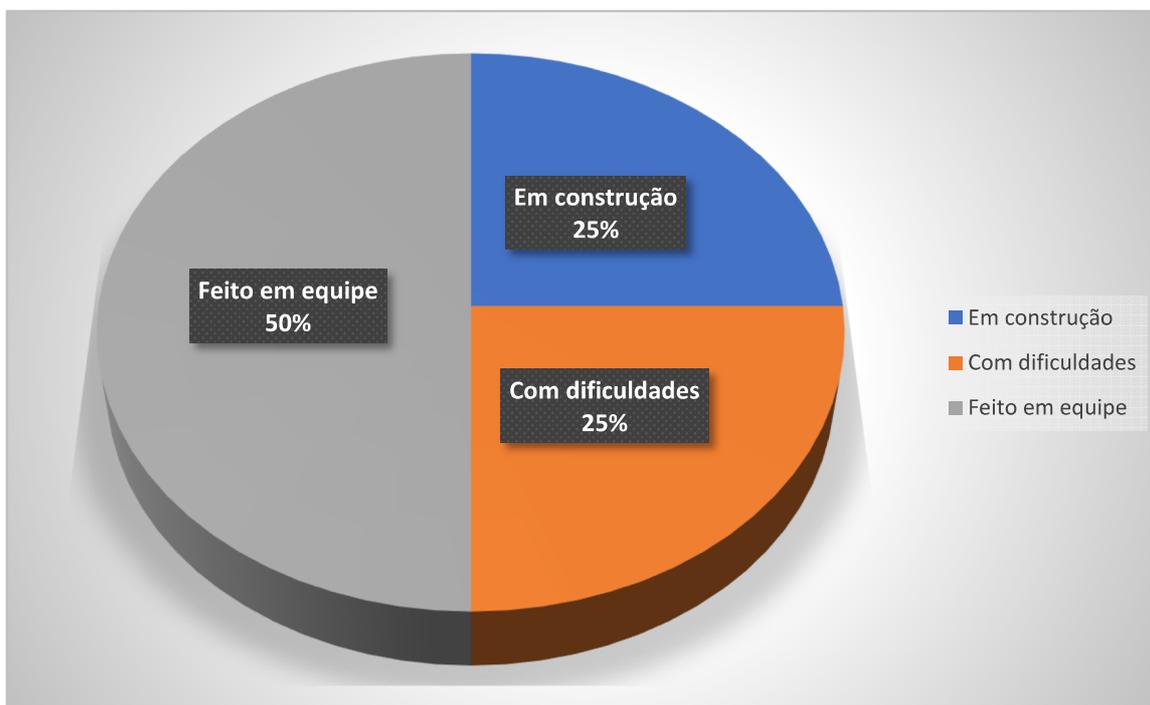
Nessa perspectiva, diante de todos os obstáculos que interferem na organização pedagógica, devemos ter bem claro o que compete ao coordenador dentro do espaço escolar, para que este não seja arguido pelas demandas da dinâmica escolar que fogem de suas atribuições.

Posteriormente, são apresentadas as concepções das coordenadoras acerca da profissão de coordenador:

Quadro 37 - Concepção de coordenação pedagógica

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
C1	<i>Observo como ainda em construção devido a mudanças constantes de professores e gestão desarticulada do trabalho pedagógico.</i>
C2	<i>Como um profissional que busca dialogar e envolver todos os sujeitos do processo ensino-aprendizagem.</i>
C3	<i>Como uma equipe, um por todos e todos por um.</i>
C4	<i>Nesta escola, vejo a atuação da coordenação pedagógica com dificuldades para cumprir as funções inerentes à profissão, principalmente pela ausência de profissionais que supram as demandas existentes na escola. Embora em meio a tantas dificuldades foi possível realizar um trabalho de formação, acompanhamento e gerenciamento das dificuldades surgidas ao longo dessa caminhada de 13 anos.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Gráfico 14 – Como você vê a coordenação nesta escola?

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

As coordenadoras consideram que o trabalho é feito em grupo, mas, a coordenação ainda está em construção e que há dificuldades para cumprir as funções inerentes à profissão, principalmente pela ausência de outros profissionais que supram as demandas da escola.

A partir dos depoimentos das coordenadoras, reafirmamos que muitas reflexões precisam ser feitas no sentido de legitimar o trabalho da coordenação pedagógica. Sobre isso, Garrido (2015) considera que a função do coordenador pedagógico é atropelada pelas urgências e necessidades do cotidiano escolar, são funções mal compreendidas e mal delimitadas, com poucos parceiros e frequentemente sem nenhum apoio na escola. Assim, fica inviável promover propostas que respondam aos desafios enfrentados no ambiente escolar.

As pesquisas de Placco, Souza e Almeida (2012) confirmam que muitos coordenadores estão deslocados de suas funções, e muitas vezes não sabem seu campo específico de atuação. Nesse aspecto, observamos que a revelação dos autores fortalece ainda mais as inquietações da coordenadora C4.

Pinto (2011) destaca que a demanda do coordenador pedagógico deverá contemplar os estudantes, professores e direção escolar, buscando no trabalho coletivo meios para envolver todos os sujeitos, na intencionalidade de dar maior

sentido à prática educativa. Por isso, vale a pena atentar para formação desse profissional.

As coordenadoras reafirmaram que as atribuições do coordenador pedagógico não estão bem definidas na escola onde trabalham, e o coordenador acaba se limitando às demandas que se distanciam das atividades inerentes ao seu trabalho. Sem contar com o trabalho desarticulado entre gestão e coordenação pedagógica. Na dinâmica do coordenador permeiam muitos obstáculos e contratemplos. Cabe a ele buscar alternativas para enfrentá-los e superá-los.

Consideramos que se tivéssemos políticas eficazes de formação, muitas problemáticas rotineiras da escola poderiam ser solucionadas. É preciso que haja um rompimento com velhas práticas arbitrárias, que trazem no seu bojo concepções ideológicas das políticas neoliberais. Seria uma conquista, que não depende somente de políticas, mas, de tomada de consciência política de cada sujeito.

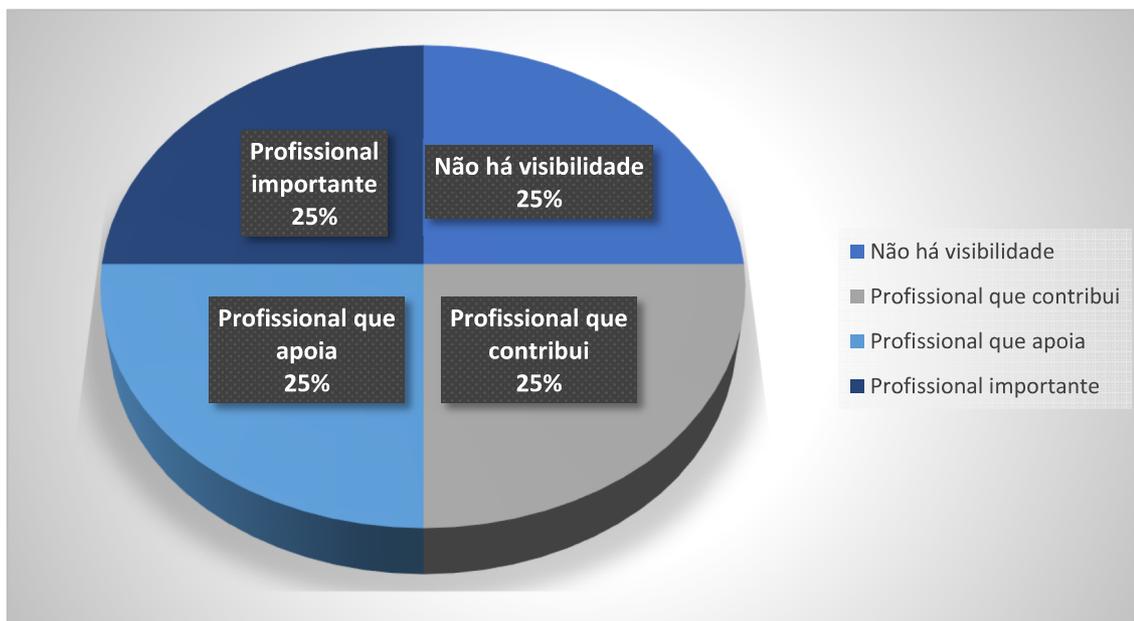
Ainda no âmbito da atuação do coordenador pedagógico obtivemos as respostas a seguir:

Quadro 38- Coordenação pedagógica na visão da comunidade escolar, conforme coordenadores

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
C1	<i>Penso que ainda precisa de maior visibilidade</i>
C2	<i>Vejo como um profissional que contribui com ações desenvolvidas na escola.</i>
C3	<i>Como um apoio forte para o desenvolvimento do trabalho escolar no desenvolvimento dos trabalhos.</i>
C4	<i>Essa é uma resposta difícil de ser respondida na sua totalidade, mas, vou responder de forma sucinta com base em relatos que ouvi durante a minha atuação nesta escola. Embora sejam muitas as dificuldades enfrentadas, acredito que a comunidade escolar vê a coordenação pedagógica como uma função primordial no ambiente escolar.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Gráfico 15 - Em sua opinião, como a comunidade escolar vê a coordenação pedagógica?



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

As respostas demonstram que a maioria acredita que o coordenador é visto como um profissional de apoio, que contribui com ações desenvolvidas na escola. Quanto a esse fato, as coordenadoras verbalizaram que a comunidade escolar reconhece a importância da profissão. Mas, uma coordenadora considera que sua profissão não tem tanta visibilidade, especificamente na escola onde trabalha.

De acordo com Geglio (2008), o coordenador pedagógico exerce um relevante papel no contexto escolar, especificamente, o de promover formações continuadas, planejar e acompanhar a execução de todo processo didático-pedagógico.

Souza (2012, p. 26) afirma que o coordenador pedagógico “[...] é corresponsável pela construção de uma equipe escolar coesa, engajada e, sobretudo, convicta da viabilidade operacional das prioridades consensualmente assumidas e formalizadas na proposta de trabalho da instituição escolar.”.

Placco, Souza e Almeida (2012) entendem que o papel desse profissional é vital nas escolas do infantil ao médio, pois, trabalhando em parceria com a gestão se torna mais capaz de articular com os professores, mobilizando-os a se comprometerem com a melhoria do trabalho pedagógico.

Convém considerar que todo trabalho pedagógico deve ser pautado na perspectiva de uma gestão democrática. Porém, o que se percebe na prática, é que as decisões não partem da comunidade escolar, que às vezes desconhece o trabalho

desenvolvido, cabendo somente se adequar as imposições postas. Nesse sentido, acreditamos que é preciso pensar em um projeto educacional que conduza o sujeito para emancipação.

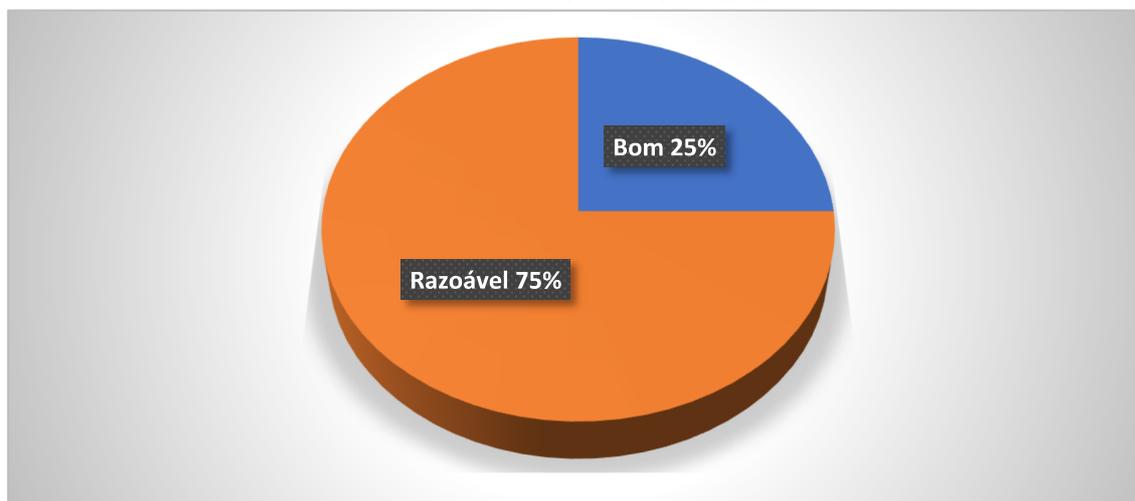
O próximo questionamento referiu-se à prática do coordenador na escola onde cada um atua:

Quadro 39 - Prática pedagógica na escola

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
C1	<i>Considero razoável.</i>
C2	<i>Procuro sempre desenvolver meu trabalho com muito compromisso e dentro das possibilidades.</i>
C3	<i>Um trabalho de acolhida, responsabilidade e respeito por todos.</i>
C4	<i>Procuro manter uma relação saudável e de respeito com todos os envolvidos no processo, organizo reuniões mensais de planejamento, avalio e acompanho o processo ensino-aprendizagem, diálogo com os pais acerca do rendimento dos estudantes e outras questões pedagógicas e disciplinares, promovo, na medida do possível, formação continuada dos docentes, dentre outras.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Gráfico 16 - Como é sua prática pedagógica nesta escola?



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Implicitamente, as coordenadoras consideram suas práticas razoáveis, haja vista que declararam desenvolver um trabalho dentro das possibilidades, um trabalho de acolhida, respeito, procurando manter uma relação saudável com todos envolvidos no processo ensino aprendizagem.

Conforme Placco, Souza e Almeida (2012), qualquer prática educativa só avança se abordada na perspectiva do trabalho coletivo, que pressupõe integração de todos os profissionais da escola, na não fragmentação de ações e práticas.

Segundo Orsolon (2006), para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, o coordenador precisa estar consciente que seu trabalho não se dá isoladamente, mas, no coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares. Então, é nesse sentido que se espera que o coordenador pedagógico dialogue e reflita sobre os desafios que são exigidos para construção de uma nova escola.

Campos (2014) sugere que esse profissional deve priorizar o seu tempo de trabalho desenvolvendo ações planejadas intencionalmente e tentar se afastar das urgências. Nesse aspecto, entendemos que, se a coordenadora C1 considera seu trabalho razoável, é exatamente porque não consegue focar em suas efetivas tarefas, tentando resolver urgências e “apagando incêndio.”

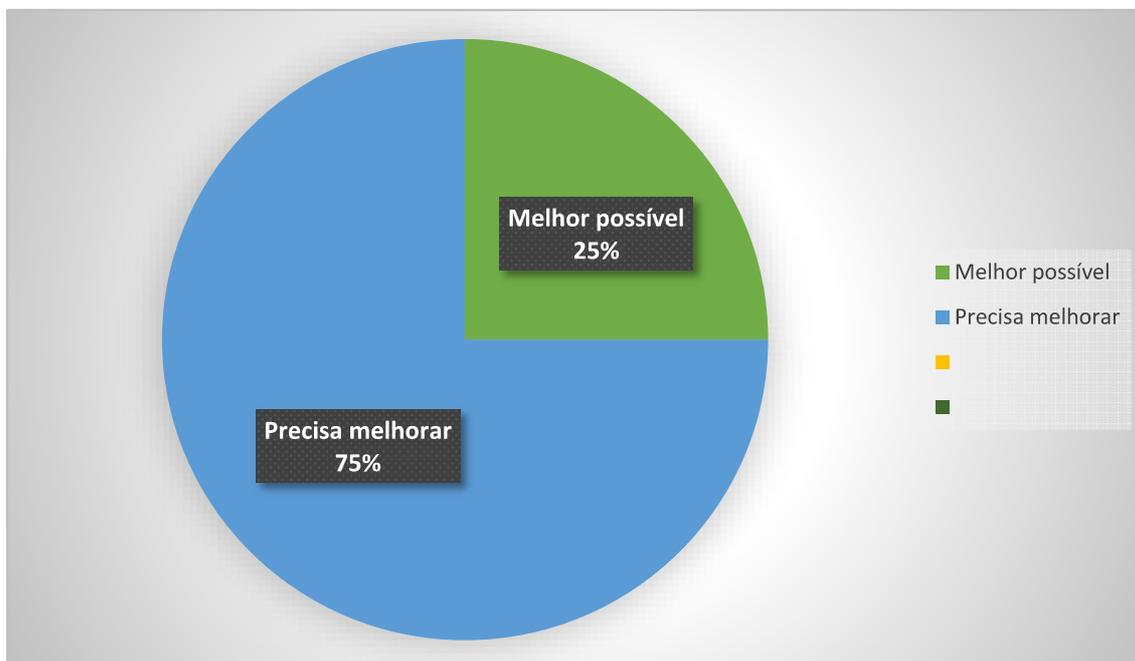
Apesar do contexto até então evidenciado, cabe analisar a compreensão dos coordenadores pedagógicos sobre a inclusão escolar, e sua contribuição em ações que materializem a escolarização dos alunos com deficiência. Então, solicitamos que cada coordenador fizesse uma avaliação das condições da escola para receber alunos da educação especial. Elas responderam o seguinte:

Quadro 40 - Avaliação das condições da escola em relação à inclusão dos alunos públicos-alvo da Educação Especial – coordenadores pedagógicos

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
C1	<i>Penso que ainda precisa melhorar as condições materiais da escola. Quanto à sala de recursos, a professora é responsável e comprometida. Precisamos investir mais nas condições pedagógicas/didáticas ofertadas pela equipe docente/escola a fim de garantir maior competência, o que necessita de um processo de formação a médio prazo.</i>
C2	<i>Acredito que falta melhorar muito. Percebo que falta adaptação e preparação de todos os professores para interagirem com o aluno especial.</i>
C3	<i>Como as melhores possíveis, todos estão empenhados em dar o melhor de si e há um entrosamento entre professores e especialistas.</i>
C4	<i>Vejo que precisa alinhar muitas questões para que o aluno seja escolarizado.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Gráfico 17 - Como você avalia as condições desta escola em relação à inclusão dos alunos públicos-alvo da Educação Especial?



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

A maioria dos sujeitos foi enfática em afirmar que é preciso melhorar as condições da escola, investir na formação da equipe, na adaptação e formação dos docentes, precisa alinhar muitas questões para que o aluno seja escolarizado. Somente a coordenadora uma respondeu que as condições da escola são as melhores possíveis, que há conexão entre professores do ensino regular e especialistas.

Partindo-se desses depoimentos, podemos conceber que as condições das escolas em relação à inclusão dos alunos com deficiência são insuficientes em vários aspectos, de ordem social, estrutural e pedagógico. Nakayama (2019) defende que a educação inclusiva requer a iniciativa dos educadores para identificarem adequações necessárias, que lhe permitam assumirem suas responsabilidades de ensinar bem todos os alunos, no entanto, essa prática exige conhecimentos teóricos e metodológicos na ação do professor.

Prais (2017) afirma que o ponto inicial do processo de ensino-aprendizagem perpassa pela organização do trabalho docente estruturado e sistematizado pelo planejamento. Pietro (2006) compreende que a formação do professor deve ser um compromisso dos sistemas educacionais com a qualidade do

ensino, que precisa estar apto para implantar novas propostas pedagógicas que respondam às características de seus alunos, incluindo aqueles com deficiência.

Com base nas falas das coordenadoras pedagógicas e dialogando com a literatura percebemos que a formação é imprescindível para que a escola se torne um espaço inclusivo, e possa oferecer diversas alternativas, eliminando barreiras que impedem o aluno de avançar nos estudos.

Quanto a questão das condições da escola em relação à inclusão, foi apontado que as estruturas físicas não são adequadas para atender os alunos da Educação Especial. A entrada da escola exclui o aluno, não tem rampa para o cadeirante, banheiros não são adaptados, e o espaço físico da sala de recursos é muito pequeno. Assim, precisamos rever as condições da escola no sentido de garantir o direito do aluno da EEE de exercer sua cidadania.

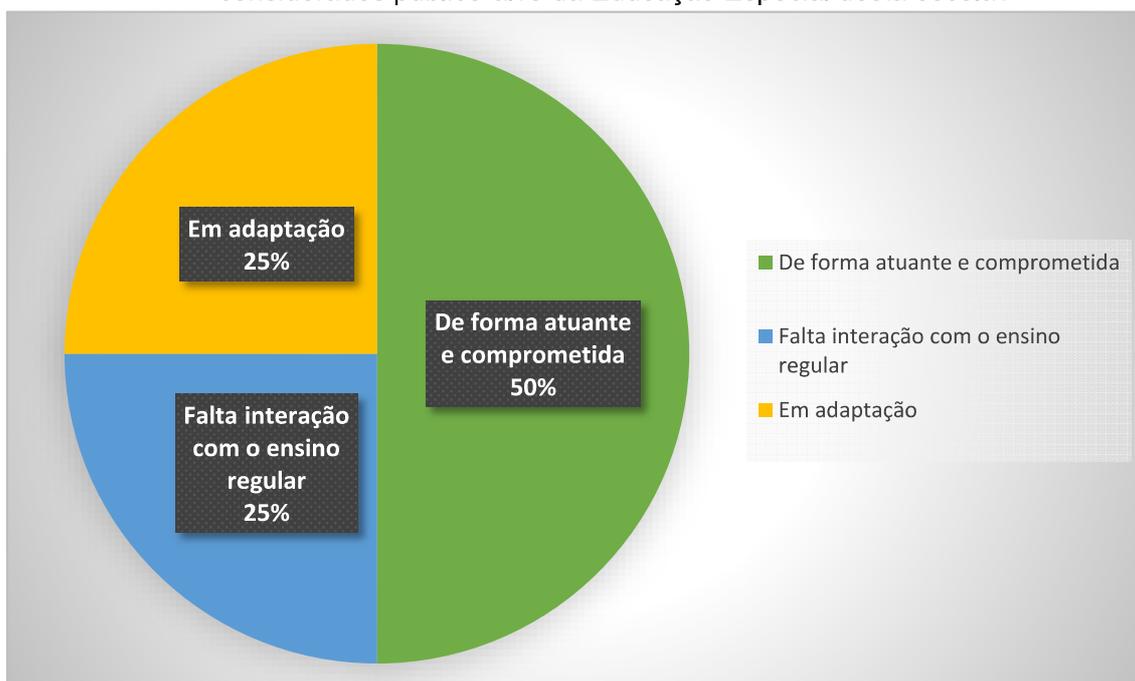
Dando sequência aos questionamentos, perguntamos sobre a existência ou não do atendimento educacional especializado. Obtivemos o seguinte:

Quadro 41 – Ocorrência do atendimento educacional especializado aos alunos considerados público-alvo da Educação Especial desta escola

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
C1	<i>A professora da sala de recurso desta escola é bastante atuante!!! intervém na matrícula e/ou distribuição dos estudantes por sala, faz diagnósticos dos estudantes, socializa com toda a escola, acompanha os estudantes e respectivos pais, realiza formação da equipe pedagógica/profs e estudantes, reúne com a supervisão para planejamento de propostas e intervenções junto a professores e estudantes, atende os estudantes em horários específicos no turno oposto, realizando atividades específicas de acordo com a sua deficiência.</i>
C2	<i>O atendimento acontece no turno matutino e vespertino, tem um professor para cada turno, os alunos que frequentam são outras escolas, observo que necessita mais aproximação entre ensino regular e atendimento educacional.</i>
C3	<i>Em processo constante de adaptação, pois temos aprendido muito. Observando que cada caso, deve ser analisado de acordo com a especificidade.</i>
C4	<i>Existe diálogo entre sala de recurso e a coordenação. O professor é muito comprometido e sempre busca estratégias para incluir o aluno com deficiência.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Gráfico 18 - Como vem ocorrendo o atendimento educacional especializado aos alunos considerados público-alvo da Educação Especial desta escola?



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

As entrevistadas informaram que o atendimento é realizado no contraturno, conforme exige a lei. Mas, é um processo ainda em construção, que necessita de mais aproximação entre o ensino regular e as atividades do AEE.

De acordo com o MEC/ SEESP (BRASIL, 2006), as salas de recursos são espaços pedagógicos a serem “otimizados”, para favorecer o acesso das pessoas com deficiência na rede de ensino regular. O espaço deve se articular com a proposta educacional da escola, levando em consideração às necessidades específicas de cada aluno.

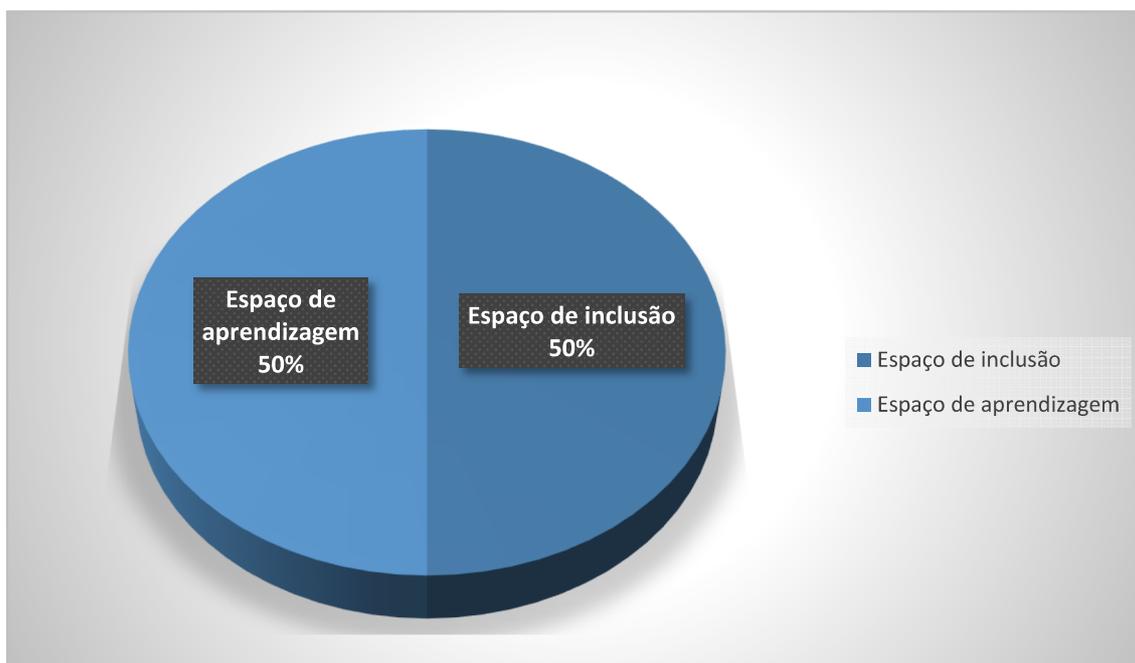
Nesse aspecto, Miranda e Galvão Filho (2011) compreende que o atendimento especializado possibilita aos alunos aprender o que é diferente do currículo comum e que isso é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência.

Sobre a concepção da sala de recurso, os participantes da pesquisa responderam:

Quadro 42 - Concepção a respeito da sala de recurso

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
C1	<i>A minha concepção, a sala de recurso é uma ferramenta de inclusão imprescindível ao atendimento especializado dos estudantes que possuem alguma deficiência a fim de garantir-lhes maior aprendizagem e superação de acordo suas demandas e necessidades específicas de aprendizagem, pois são interligados a profissionais que estudam de forma mais aprofundada as respectivas áreas de conhecimento.</i>
C2	<i>A sala de recurso é uma sala composta de instrumentos para facilitar a aprendizagem do aluno, não deixa de ser essencial no ambiente escolar.</i>
C3	<i>Necessária para um melhor desenvolvimento do educando.</i>
C4	<i>A sala de recurso compreendo como um espaço que viabiliza o elo entre ensino regular e especial.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Gráfico 19 - Qual a sua concepção a respeito da sala de recurso?

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Notamos que as 4 coordenadoras têm uma concepção positiva a respeito da sala de recurso. Conforme previsto do artigo 8º, da Resolução CNE/CEB Nº. 02/2001, a sala de recurso é um espaço que possibilita desenvolver a aprendizagem baseada em práticas pedagógicas que auxiliem o aluno acompanhar o currículo da

escola (BRASIL, 2001b). O espaço deve também privilegiar o desenvolvimento e a superação daquilo que lhe é limitado.

Alves *et al.* (2006) entendem que o professor da sala de recursos multifuncionais deve participar de reuniões pedagógicas, do planejamento, dos conselhos de classe, da elaboração do projeto pedagógico, desenvolvendo ação conjunta com os professores das classes comuns. Essa teoria vem ao encontro da fala da coordenadora C4, quando diz que a sala de recurso é um espaço que viabiliza o elo entre ensino regular e especial.

Mantoan e Santos (2010) lembram que a escola é o lugar em que o aluno está sendo formado para a vida em sociedade. A sala de recursos e o AEE, ao fazerem parte da dinâmica da escola, abrem oportunidades para interações sociais entre alunos com deficiência e os demais estudantes, permitindo a vivência harmoniosa com as diferenças.

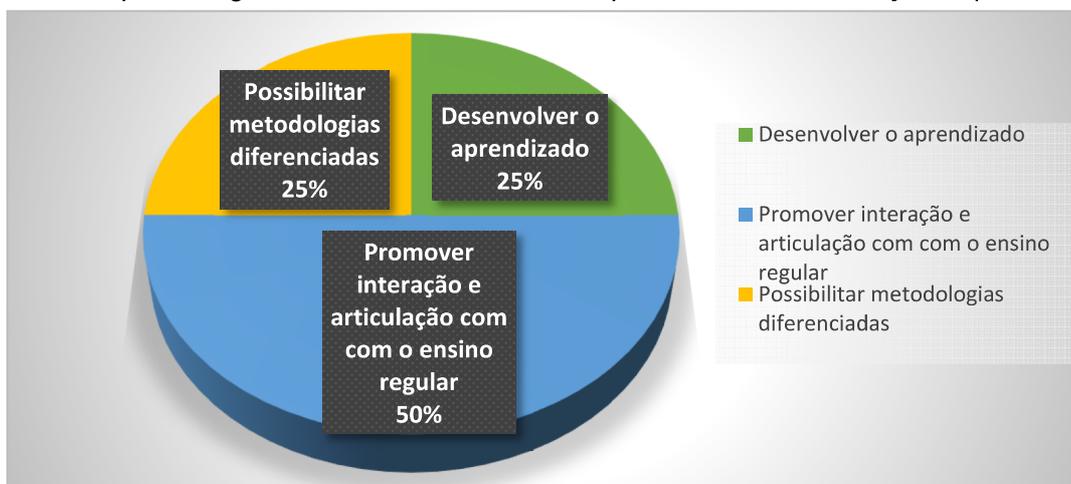
Foi perguntado também às coordenadoras:

Quadro 43 - Relevância da sala de recurso no processo ensino-aprendizagem dos alunos considerados público-alvo da Educação Especial

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
C1	<i>Entendo que a sala de recurso tem como propósito dar condições materiais e humanas ao estudante com deficiência. Assim, os profissionais com formação mais específica podem atender melhor e desenvolver suas aprendizagens com recursos apropriados de forma mais próxima, articulando-se também às necessidades/possibilidades da classe regular.</i>
C2	<i>Ela é essencial no aprimoramento das atividades entre o ensino regular e sala de recurso.</i>
C3	<i>Essencial para articulação entre as atividades desenvolvidas e crescimento dos alunos.</i>
C4	<i>É relevante porque utiliza de metodologias diferenciadas para que o aluno consiga aprender.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Gráfico 20 - Na sua opinião, qual a relevância da sala de recurso no processo ensino-aprendizagem dos alunos considerados público-alvo da Educação Especial?



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

É possível observar que, de modo geral, as coordenadoras consideram a sala de recurso um espaço que contribui com o ensino-aprendizagem do aluno, pois, possibilita a aplicação de metodologias diferenciadas que levam em consideração as condições físicas e intelectuais dos alunos. Melo (2011) confirma que a sala multifuncional contribui efetivamente para o acesso dos alunos ao currículo de base comum e proporciona diferentes alternativas de atendimento. Mendes e Almeida (2015) definem a sala como um espaço que envolve articulação direta com o processo de escolarização.

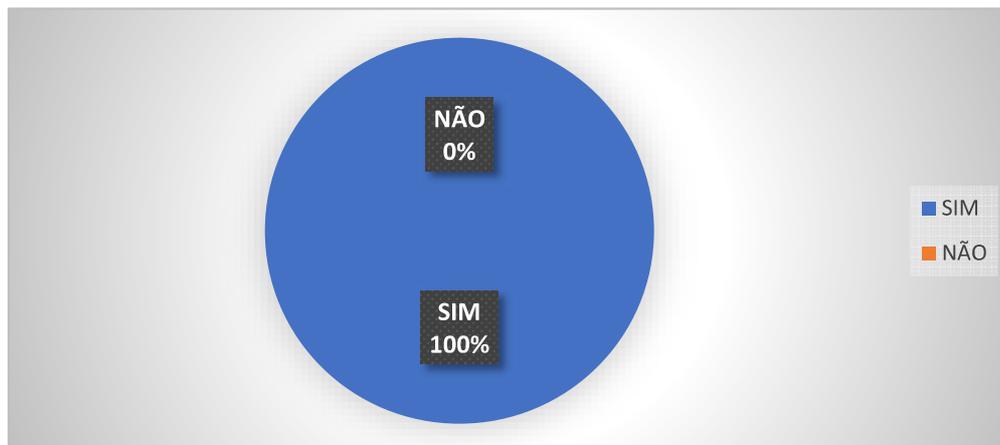
No que se refere a importância do coordenador pedagógico para o atendimento na sala de recursos multifuncionais, as entrevistas consideram que:

Quadro 44 – Importância da atuação do coordenador pedagógico para o atendimento na sala de recursos multifuncionais

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
C1	<i>Sim. Porque a coordenação está interligada a todo o processo de ensino e acompanhamento dos estudantes, o que inclui a sala de recursos.</i>
C2	<i>Sim, como condutor do processo pedagógico, pode fazer o elo entre o ensino comum e o atendimento a sala de recursos multifuncional.</i>
C3	<i>Sim, pois o coordenador conhecendo alunos, professores e especialistas, tem como fazer um elo de ligação entre todos conversando e levando a perceber a importância de um trabalho integrado.</i>
C4	<i>Sim. O coordenador pedagógico é responsável por orientar, acompanhar e articular as ações relacionadas aos aspectos pedagógicos da escola, garantindo o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nas salas de recursos multifuncionais.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Gráfico 21 - Para você, a atuação do coordenador pedagógico é importante para o atendimento na sala de recursos multifuncionais? Por quê?



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Verificamos que todas às coordenadoras pedagógicas entrevistadas atribuem importância para a atuação do coordenador no atendimento a sala de recursos multifuncionais., Placco, Souza e Almeida (2015) apontam que o coordenador pedagógico é um mediador dos processos educacionais na escola. Esses profissionais auxiliam o professor a identificar seus próprios processos cognitivos e os afetos que impregnam sua atuação em sala de aula, para que tomem como ponto de partida e de chegada de suas ações o pedagógico, uma vez que, o objetivo maior é a melhoria constante e permanente da aprendizagem dos alunos.

Sabemos que os documentos legais existem e asseguram o direito do aluno em frequentar o espaço da sala de recurso. Contudo, esse direito não pode ser garantido somente pela existência da lei, mas também, pelo bom senso e pela compreensão de que todos merecem o mesmo tratamento. É uma questão de humanidade.

Geglio (2012) entende, que em razão das funções inerentes à prática pedagógica, o coordenador é um sujeito imprescindível nas discussões sobre o processo de inclusão no âmbito escolar. Aguiar (2015) destaca que para cada aluno com deficiência que é matriculado, é necessária adequação do planejamento, da metodologia, dos recursos didáticos e da avaliação.

Para Silva (2016), a prática colaborativa, dialógica e de participação, não é fácil. Porém, é possível quando acreditamos no valor inquestionável da educação no processo de desenvolvimento. Para o autor, a educação é uma “arma” para enfrentar os revezes promovidos pelas políticas neoliberais.

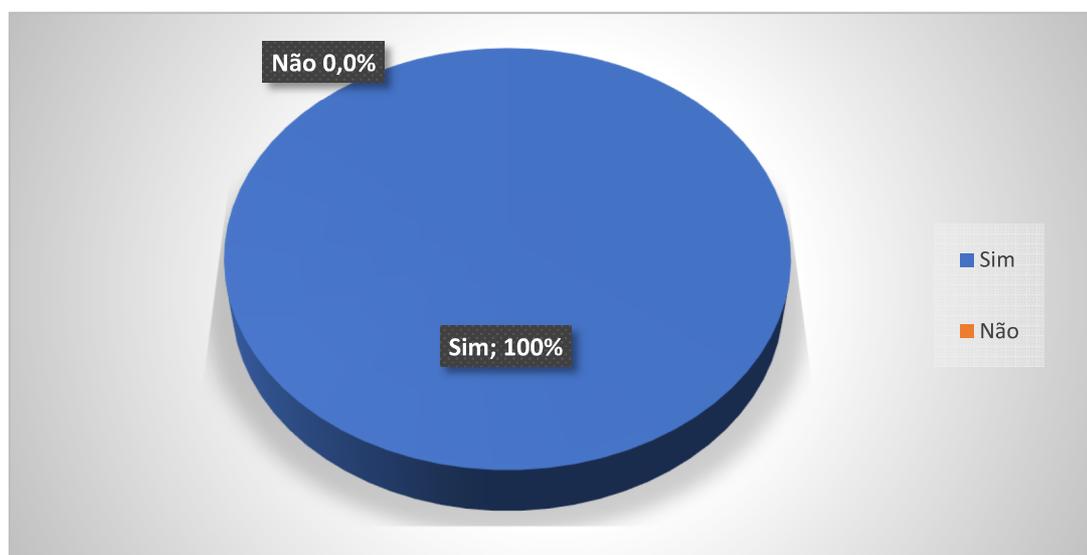
Sobre a interação entre professores da sala de recurso e à coordenação, as coordenadoras disseram o seguinte:

Quadro 45- Interação entre o professor da sala de recurso multifuncional e a coordenação pedagógica

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
C1	<i>Sim. Planejamento de ações voltadas para os estudantes inclusos e interações com os demais, acompanhamento e análise de casos diagnosticados pelos docentes, participação de formações junta a prof. da referida turma...</i>
C2	<i>Penso, que essa interação deveria ser melhor, mas, existe participação nos planejamentos, apresentação dos casos que são acompanhados na sala de recurso.</i>
C3	<i>Muita, estamos em constante contato, discutindo sobre as dificuldades, os êxitos e buscando o melhor para os alunos.</i>
C4	<i>Sim</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Gráfico 22 - Há interação entre o professor da sala de recurso multifuncional e a coordenação pedagógica? Como?



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Nessa questão, entendemos que existe interação entre o professor da sala de recursos multifuncionais e os coordenadores pedagógicos, salvo um coordenador pedagógico que ainda sente a necessidade de uma interação mais efetiva, que não ocorra apenas nas reuniões de planejamento, mas também, na concretização das atividades aplicadas em sala.

Aguiar (2015) afirma que não basta só colocar o aluno com deficiência na escola para que o processo de inclusão aconteça, como já vimos em textos anteriores. É necessário garantir o acesso e sua permanência nesse espaço, como determina a Lei de Diretrizes e bases nº 9.394/1996 no seu artigo 59.

Atento aos documentos legais, o coordenador deve garantir o direito à educação da pessoa com deficiência. É preciso também estabelecer diálogos, ser flexível, promover a reflexão em torno das relações no ambiente escolar e no redimensionamento da prática pedagógica.

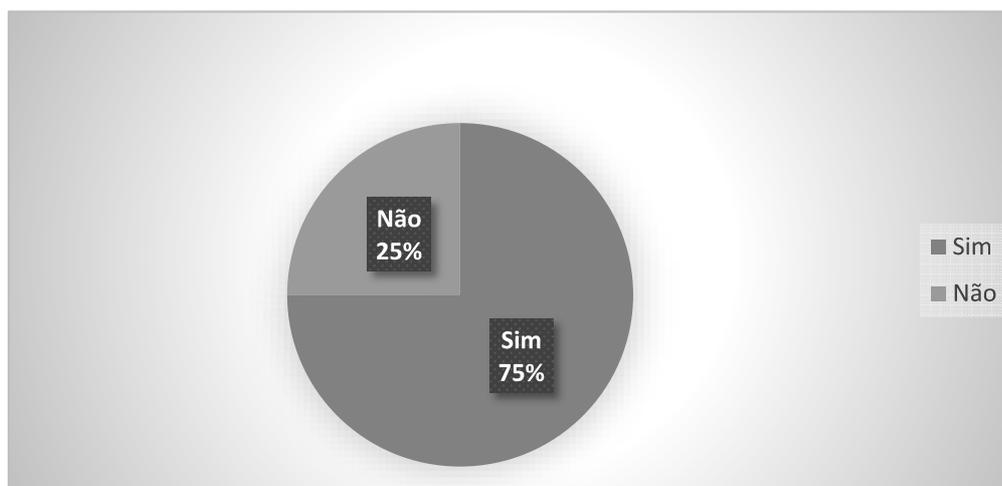
No entendimento de Silva (2018), o coordenador tem um papel fundamental no sentido de propor novas formas de trabalho pedagógico, de identificar pessoas mais sensíveis às mudanças, de propiciar momentos de estudo e debate que ensejem novas práticas. Nesse sentido, entendemos que a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-MA) pode ser uma grande parceira no apoio à inclusão dos alunos com deficiência no estado do Maranhão. Com base nesse aspecto, perguntamos:

Quadro 46 - Interação entre o setor da educação especial da SEDUC e a coordenação pedagógica

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
C1	<i>Sim. Planejamento de ações voltadas para os estudantes inclusos e interações com os demais, acompanhamento e análise de casos diagnosticados pelos docentes, participação de formações junta a prof. da referida turma...</i>
C2	<i>Sim, mas esse trabalho é muito elementar, apenas um técnico que acompanha a sala de recurso.</i>
C3	<i>Sim, nos conhecemos conversamos e vemos este trabalho como fundamental na Escola.</i>
C4	<i>Não como deveria, deixa muito a desejar.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Gráfico 23 - Há interação entre o setor da educação especial da SEDUC e a coordenação pedagógica? Como?



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Como ilustram os depoimentos, três coordenadoras afirmam que existe uma interação entre SEDUC, por meio do setor da educação especial, e a coordenação pedagógica. Mas, uma das coordenadoras considera que essa relação “deixa muito a desejar”, enquanto uma das que considerou ter essa interação, também se referiu ao trabalho como elementar com apenas acompanhamento de um técnico à sala de recurso.

É importante destacar que a secretaria de educação, enquanto órgão executor das políticas públicas, é responsável por todas as orientações pedagógicas. Por isso, deve oferecer parâmetros instrumentais e organizacionais para o desenvolvimento de práticas que implicam na aprendizagem dos alunos. Assim, o diálogo entre coordenador pedagógico e o setor da educação especial pode agregar conhecimentos, dar visibilidade ao trabalho, além de subsidiar e fortalecer a atuação do coordenador pedagógico na condução de suas ações na escola.

Para Mendes e Almeida (2015), a escolarização dos alunos com deficiência continua sendo um desafio, pois, a construção da educação inclusiva prevê uma ampla reorganização da escola, implicando em novas diretrizes para as políticas educacionais, formação de professores, propostas curriculares, atuação de novos agentes educacionais e as práticas pedagógicas. Em face desses desafios, cabe aos órgãos competentes planejar estratégias que possibilitem a efetivação dessas ações.

Tratando das questões pertinentes às atribuições do coordenador pedagógico, interrogamos sobre:

Quadro 47 - Articulação entre os professores da sala regular e da sala de recursos

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
C1	<i>Sim, reuniões semanais, planejamento de propostas pedagógicas para inclusão dos estudantes, organização de pautas formativas e intervenções junto a professores e estudantes.</i>
C2	<i>Sim, dialogando sobre os casos dos alunos e as metodologias a serem desenvolvidas na sala de aula.</i>
C3	<i>Sim, informo a necessidade de atividades diferenciadas e oriento para atentarem para cada especificidade.</i>
C4	<i>Sim, orientações, reuniões, palestras.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Gráfico 24 – Há articulação entre o professor da sala de recurso e o professor do ensino regular?

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Conforme evidenciado, as coordenadoras pedagógicas têm feito articulação entre o professor da sala regular e o professor do AEE. Elas consideram que o AEE é um dos meios que oportunizam aos alunos com deficiência a participação no processo de ensino-aprendizagem. É um atendimento que proporciona diferentes alternativas para trabalhar com as especificidades dos alunos.

Para a articulação do coordenador pedagógico entre o professor do AEE e o professor do ensino regular, por certo, é preciso considerar às possibilidades de desenvolvimento dos alunos e aproveitar seus pontos fortes, pois, a integração de práticas e saberes entre os profissionais possibilita melhores condições para o aluno se apropriar do conhecimento. Nessa mediação, o coordenador pedagógico ocupa lugar estratégico na organização de um trabalho pedagógico coletivo.

Para Prieto (2006), o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não pode ser de domínio apenas de alguns especialistas e sim apropriado

pelo maior número possível de profissionais da educação, para que haja a construção de um projeto emancipador. A autora entende também que a interação na escola precisa acontecer de forma mais aprofundada e reflexiva, na busca de práticas solidárias e práticas que rompem com as tradicionais hierarquias.

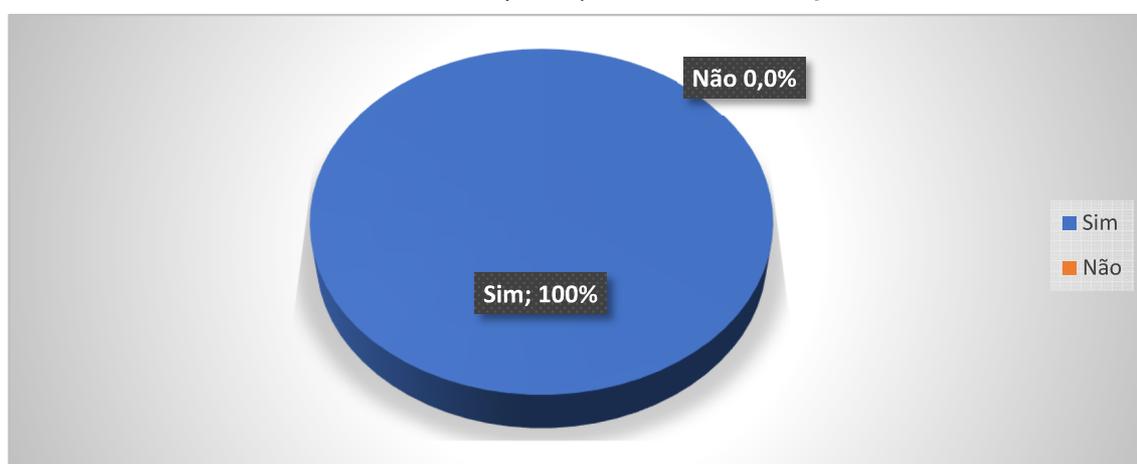
No que tange à garantia do acesso e permanência do aluno com deficiência, remetemo-nos para formação dos professores, considerando que cabe ao coordenador pedagógico viabilizar esses saberes. Partindo dessa prerrogativa, questionamos os coordenadores entrevistados se existe formação continuada:

Quadro 48 – Existência de formação continuada

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
C1	<i>Sim, Sim.</i>
C2	<i>Sim, todos participam das atividades da escola.</i>
C3	<i>Há uma constante conscientização em prol da sensibilização de todos para a valorização e reconhecimento das habilidades múltiplas, que podem ser desenvolvidas pelo estímulo contínuo. Todos são capazes. Sempre nas formações todos estão juntos, visando a qualidade do trabalho.</i>
C4	<i>A formação continuada acontece mais é insuficiente, fixando mais a informativos, sem abarcar a complexidade das questões.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Gráfico 25 - Há formação continuada nesta unidade escolar? Em caso afirmativo, os professores da sala de recurso participam dessas formações?



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

As respostas mostram que existe formação nas escolas, porém, o coordenador pedagógico C4 denuncia que essa formação se caracteriza apenas em informativos. Em consonância com Pietro (2006), entendemos que a formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas educacionais com a qualidade do ensino.

Proporcionar formação continuada aos profissionais da educação é um dever regido pela LDB (1996), no seu artigo 59, III, que assegura aos professores especialização adequada em nível médio e superior, para que sejam capazes de realizar um atendimento especializado, seja nas salas regulares, seja nas salas do AEE. Mas, infelizmente, é possível observar que na prática essa prerrogativa não é cumprida de forma integral, refletindo diretamente no trabalho docente, impactando na escolarização dos alunos com deficiência.

Nessa perspectiva, não podemos analisar a formação do professor da educação especial separada do professor do ensino regular. É necessário que haja compartilhamento de saberes necessários. Nesse sentido, podemos considerar que investir na formação inicial e continuada dos professores, levando em consideração um plano sistemático, deixando as estratégias pontuais, são caminhos que permitirão melhores condições para que o docente reflita sobre o seu saber-fazer-pedagógico, na perspectiva de contribuir, fomentar e garantir diferentes formas de ensinar e aprender.

Com todo aparato legal, acesso da pessoa com deficiência no ensino regular continua enfrentando obstáculos para ser concretizado de fato, embora dados revelem que esse quadro tem melhorado. Posto a questão, perguntamos sobre a avaliação do fazer pedagógico.

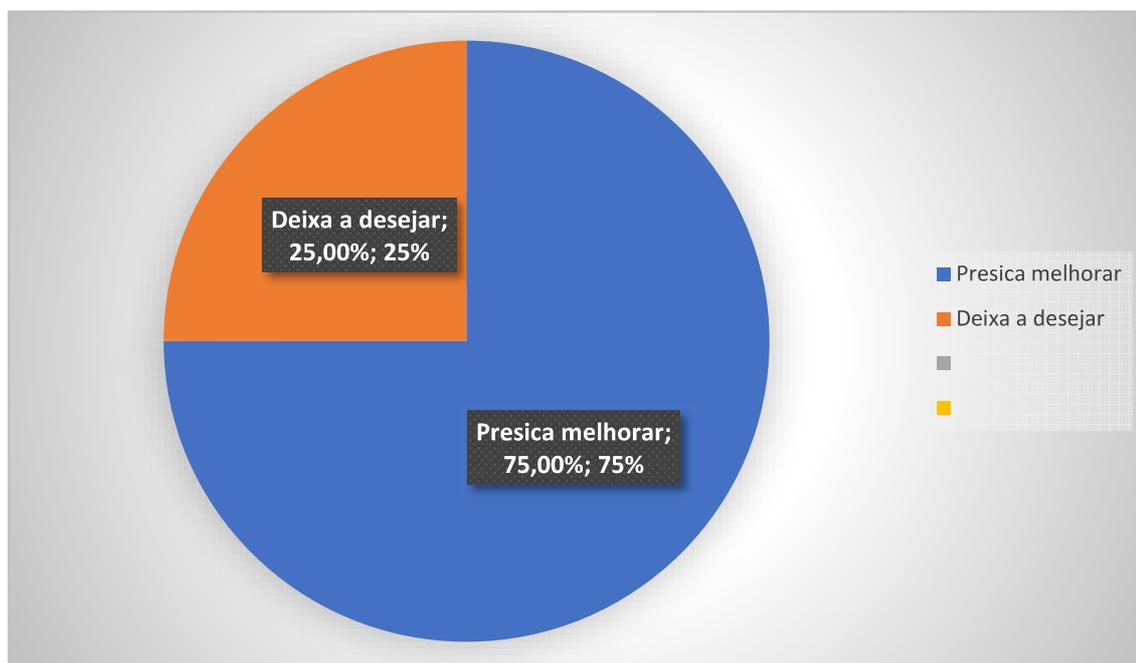
Quadro 49 - Avaliação do trabalho da coordenação pedagógica em relação à interação docente sob a ótica de desenvolvimento de metodologias inclusivas para os alunos público-alvo da Educação Especial

SUJEITO PARTICIPANTE	RESPOSTA
C1	<i>Penso que precisamos avançar! devido às demandas burocráticas do acompanhamento docente e discente, o trabalho pedagógico junto aos estudantes e docentes está regular. Faz-se necessário uma intervenção mais direta para potencializar metodologias mais apropriadas, o que tem se concentrado na responsabilidade da professora da sala de recursos que faz um ótimo atendimento nos dois turnos da escola (diurno). Enquanto coordenação, temos trabalhado, mas não orientado o docente no que diz respeito à</i>

	<i>inclusão dos estudantes nas atividades/propostas de sala de aula, conforme suas necessidades específicas.</i>
C2	<i>É preciso estar atento as mudanças que acontecem no meio educacional, muitas vezes, você não consegue dar conta de tudo. Em relação a pergunta acima, temos falhado em fazer essa articulação, principalmente em metodologias inclusivas, geralmente, damos informes e orientações suscita. O próprio coordenador pedagógico não é orientado nesse sentido, para colaborar com o professor ele tem que buscar, investir para tentar desenvolver um trabalho que garanta a aprendizagem desse público.</i>
C3	<i>Como uma articuladora e integradora, com metas a alçar para o melhor desempenho de todos. Todos devem estar integrados e buscando o crescimento mútuo.</i>
C4	<i>Deixa muito a desejar, é uma constante sobrecarga de trabalho, desenvolve atividades que não é sua função, eu tento articular para desenvolver as habilidades e capacidades desses alunos, acho fundamental, mas não consigo, fico frustrada, as condições não favorecem. A inclusão acontece disfarçada, não tem acompanhamento adequado, a escola precisa garantir o direito desses alunos, cursos na área que agregue o conhecimento sobre Educação Especial. Estou muito frustrada sem atender as expectativas desses alunos.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Gráfico 26 - Como você avalia o trabalho da coordenação pedagógica dessa escola em relação à interação docente sob a ótica de desenvolvimento de metodologias inclusivas para os alunos público-alvo da Educação Especial?



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

As quatro coordenadoras pedagógicas, com base em suas experiências diárias, consideram que promover interação entre professores é uma tarefa complexa, principalmente em relação às metodologias inclusivas. Contudo, uma das coordenadoras afirma que o trabalho realizado em sua escola “deixe a desejar”. Lamentavelmente, esse fato acontece porque alguns professores do ensino regular se recusam a participar e colocar em prática as metodologias propostas. Não sabemos se por insegurança ou por medo de não saber lidar com as diversidades.

Nesse aspecto, Uhmman (2018) destaca que o interagir em contexto escolar com alunos com deficiência tem de ser de forma autônoma, flexível e criativa. Para tanto, devem ser elaboradas novas ações pedagógicas e promovida interação entre os sujeitos, objetivando metodologias inclusivas. A autora compreende que não é tarefa fácil para o coordenador pedagógico, principalmente quando o próprio coordenador não recebe formação adequada para contribuir com a prática docente. Nesses casos, aquele profissional necessita superar os dilemas que se apresentam, para que possa intervir de forma intencional e planejada no fazer pedagógico, o que exige investimento na sua formação.

De acordo com Silva (2018), é preciso que o coordenador conheça bem sua equipe para saber identificar as potencialidades e necessidades de formação de

cada um, e, junto com eles, promover ações que possibilitem o diálogo e a troca, tendo em vista um trabalho integrado e de melhor qualidade.

Para Placco e Silva (2015), é importante favorecer a reflexão do próprio professor sobre seu fazer, seus sucessos e suas dificuldades no trabalho pedagógico, bem como a possibilidade de refletir com os colegas num ambiente de produção coletiva, em projetos de investigação sobre práticas docentes.

Dessa forma, compreendemos que a atuação do coordenador pedagógico nas atividades que se desenvolvem no interior da escola interfere na melhoria da qualidade do ensino, posto que, emerge uma nova dinâmica com ênfase no trabalho coletivo, implicando em novas experiências didáticas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, apresentamos os resultados da investigação sobre a atuação de coordenadores pedagógicos que atuam em escolas da rede estadual de ensino do Maranhão, polo IV, localizadas em São Luís.

Para embasamento das análises, levantamos um rico aporte teórico, de onde extraímos informações sobre a trajetória da Educação Inclusiva no Brasil e seus aspectos legais. Coletamos também aspectos históricos que contribuíram para surgimento da profissão de coordenador pedagógico e a concepção atual de suas funções.

Nesse processo, constatamos que, tanto a Educação Inclusiva quanto a função de coordenador pedagógico existe desde a Sociedade Antiga e Medieval, porém, com diferentes denominações. O coordenador exerceu diferentes tarefas, tais como de inspetor e tutor, até chegar às configurações atuais.

Na Antiga sociedade, a educação e o acompanhamento pedagógico eram privilégio das classes dominantes, e, exercida sem que outras classes sociais tivessem conhecimento.

Os professores e demais profissionais da educação foram instruídos para lidar somente com estudantes visto como “normais”. Por muito tempo, os docentes se limitavam em aprender o conteúdo de sua disciplina e repassar o que aprenderam aos alunos, não se considerava a necessidade de realizar capacitações, nem para trabalhar com o ensino regular, quiçá atender crianças com deficiência.

Porém, o processo de globalização exigiu mudanças nesse cenário, a partir do momento em que se iniciou uma dinâmica interacionista entre as sociedades. Esse fato fez surgir as lutas de grupos minoritários exigindo direitos iguais em todos os setores sociais. Direitos que passaram a ser garantidos, principalmente, após a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas.

Contudo, o processo de exclusão teve longa duração, dificultando a aceitação de muitas instituições pela inclusão de pessoas com deficiência. Entendemos que a dificuldade em aceitar o acesso do deficiente no contexto social se deve ao desconhecimento do ser diferente, ser que deve ter tratamento igual, mas, levando em consideração cada especificidade.

Com base nesses aspectos, buscamos investigar a atuação do coordenador pedagógico na perspectiva de inclusão de alunos com deficiência no atendimento especializado, utilizando para isso a sala de recurso multifuncional.

Nos resultados, obtivemos importantes constatações. A primeira diz respeito à visão dos professores sobre as tarefas do coordenador pedagógico na escola. Para eles, o trabalho do coordenador é importante para o bom andamento das atividades didáticas, para a concretização da aprendizagem.

Na maioria das respostas, observamos que o coordenador é atuante no sentido de cumprir com o atendimento especializado, porém, no quesito capacitação, os professores declaram que não há formação específica para realizar esse atendimento, como sugerem os documentos legais.

Em relação às questões didáticas, a maioria relata que sente falta de preparo para elaborar atividades que promovam a inclusão. Além disso, as instalações físicas não são adequadas e precisam melhorar urgentemente para que o direito dos alunos com deficiência seja cumprido.

Outro ponto que consideraram deficitário é a interação entre professores do ensino regular e professores do AEE. Constatamos, em suas falas, que ainda existe um distanciamento entre as atividades pedagógicas propostas para os alunos com deficiência em relação às atividades realizadas nas salas do ensino regular.

Os professores relataram também que as contribuições dos coordenadores para o atendimento especializado, na maioria das vezes, limitam-se às reuniões para cobranças de planejamentos. Uma professora denunciou que não há sequer a organização do dossiê dos alunos, documento necessário para o acompanhamento do desenvolvimento escolar.

Portanto, a atuação do coordenador pedagógico em relação ao ensino especializado, na concepção dos professores, precisa de avanço. Nesse aspecto, consideramos que o principal entrave para que ocorra efetivação do trabalho do coordenador é a capacitação. Sem formação, profissionais de qualquer área do conhecimento tornam-se obsoletos com o passar do tempo. Por isso, não promover capacitações é limitar e/ou estagnar o trabalho docente, pois, a dinâmica social está em constante evolução, quem não acompanha, não consegue participar dessa dinâmica.

Consideramos que, articular junto ao corpo docente a dimensão da inclusão no âmbito escolar, por meio de adoção de novas práticas pedagógicas que

contemplem a todos os alunos em suas especificidades, é característica de um profissional dinâmico e comprometido com seu trabalho.

Compreendemos que a atuação do coordenador se configura fundamental, pois, ele de propor ideias e estar aberto ao diálogo para superação das necessidades cotidianas da escola. Mais uma vez, não devemos deixar de observar que para o coordenador exercer essa prática com excelência, ele precisa buscar conhecimentos teóricos e metodológicos capazes de subsidiar sua prática no âmbito escolar.

Porém, durante a pesquisa, percebemos que a figura do coordenador pedagógico na escola é entendida como um profissional encarregado de todas as demandas, um “faz tudo”. É dada a ele a responsabilidade de receber os alunos, de vigiar corredores, de resolver questões administrativas, como chamar pais para reuniões, por exemplo. Acreditamos que isso se deve ao desconhecimento das reais atribuições daquele profissional, principalmente por parte de gestores. Por outro lado, constatamos que, em algumas escolas, existe falta de conhecimento do próprio coordenador sobre suas funções, por isso, aceitam as atribuições que lhes são dadas sem questionar.

Em face desses desafios, reafirmamos que o trabalho do coordenador não se limita somente às cobranças de relatórios, vai além. O coordenador pedagógico é um profissional que faz a interação entre saberes e aprendizagens. Ele propõe melhores formas de ensinar e aprender. É um agente dinamizador do processo ensino-aprendizagem.

Para tanto, é preciso investimento na sua na sua formação, para então, atuar de forma intencional e planejada, contribuindo para inclusão de todos os alunos, especialmente do AEE, que têm mais dificuldade para serem incluídos e aceitos na sociedade.

Nesse aspecto, as coordenadoras entrevistadas não negam que o trabalho precisa ser melhorado, mas se defendem. Elas declararam que a dificuldade de compreensão da função de coordenador por parte do corpo escolar compõe um dos obstáculos para que desenvolvam seu trabalho. Elas também sentem falta de capacitação para coordenadores para melhor compreensão e efetivação do AEE. Afinal, nem todos os coordenadores pedagógicos têm formação na Educação Especial, e, para abordar determinado assunto, desenvolver um trabalho sobre aquele tema, é preciso conhecimento.

Quanto à visibilidade da profissão, algumas coordenadoras não se sentem reconhecidas, outras, acreditam que a comunidade escolar entende a relevância dos trabalhos que realiza no espaço escolar.

Sobre a estrutura da escola e o atendimento educacional especializado, as profissionais entrevistadas concordam com o relato dos professores, que, ainda é preciso investir no espaço e físico. Todas revelaram ter conhecimento da função da sala de recurso multifuncional e sua relevância para o AEE.

As coordenadoras disseram também que há interação entre professores da sala de recursos e professores do ensino regular, informação que vai de encontro ao relato dos professores. Sobre a formação continuada, as profissionais disseram que Sim, que há formação para professores. Informação que também vai de encontro com a fala de alguns professores.

Evidenciamos que a atuação do coordenador é fundamental na organização do trabalho pedagógico, ele compõe a gestão democrática da escola, pressupõe coletividade. Diante disto, a solução dos problemas da escola, não depende exclusivamente do empenho do coordenador, tendo em vista, a complexidade do trabalho realizado na escola, e as condições precárias. Para tal, existem um conjunto de fatores internos e externos à escola que prejudicam a qualidade da educação.

Nesse sentido, confirmamos a relevância da atuação no coordenador pedagógico no ambiente escolar. Ele é formulador de ações que viabilizam a aprendizagem de todos os alunos. Para tal, observamos durante a pesquisa que o coordenador pedagógico tem contribuído de forma significativa para que a escola seja um ambiente acolhedor e que todos possam participar do processo de escolarização, na perspectiva de uma educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Lucia Gusson. Desafios do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. *In* : ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- ALVES, Nilda (coord.). **Educação & supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; VIEIRA, Marili M. da Silva. O Coordenador Pedagógico e a questão dos saberes. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2010, p. 11-24.
- ANDRÉ, Marli. O cotidiano escolar, um campo de estudo. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 9-19.
- ANDRÉ, Marli; DIAS, Hildizina Noberto. O coordenador pedagógico e a formação de professores para a diversidade. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro (org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 63-74.
- ARANHA, Maria Salete Fábio (org.). **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2003.
- ARAÚJO, Gisele Maria. **O atendimento educacional especializado no contexto da política de educação especial da rede pública municipal de educação de São Luís: complexidades, movimentos e desafios**. 2016. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.
- ARRUDA, Elenise Pinto; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares. A coordenação pedagógica e seu movimento histórico. *In*: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; XIMENES-ROCHA, Solange Helena (Orgs.) **O coordenador pedagógico no cotidiano da gestão escolar**. Curitiba: Editora CRV, 2016.
- ASTORI, Fernanda Bindaco da Silva; ALMEIDA, Juliana Azevedo de. Coordenação pedagógica e formação continuada de professoras em Marilândia-ES. *In*: SILVA, Itamar Mendes da et al. (Orgs.). **Práticas de coordenação pedagógica na escola pública**. Curitiba: Appris, 2017.
- BAPTISTA, C. R. . **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. v. 1. 192p.
- BARROS, Maria D. M. R.; CARVALHEDO, Josania Lima Portela. Formação continuada de coordenadores pedagógicos: contributos para a prática pedagógica. *In*: MORAES, Lélia Cristina Silveira de; MARTINS, Talita de Jesus da Silva;

MOREIRA, Carlos José de Melo (org.). **Formação continuada de coordenadores pedagógicos: múltiplas experiências.** São Luís: EDUFMA, 2017.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão escolar e avaliação na escola:** de alunos com necessidades especiais. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiane. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica.** São Paulo: Cortez, 2011.

BISPO, Maria Aparecida Ronci; NASCIMENTO Rosenery Pimentel do. Avaliação Institucional e a articulação do trabalho do coordenador pedagógico. *In:* SILVA, Itamar Mendes da Silva *et al.* (org.). **Práticas de coordenação pedagógica na escola pública.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. p. 151-162.

BLANCO, L. de M. V.; GLAT, R. Educação Especial no contexto de uma educação inclusiva. *In:* BLANCO, L. de M. V.; GLAT, R. **Educação inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2007. p.15-35.

BRASIL. **Constituição da República Federativa.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 2008.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 10 jul. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial:** Rio de Janeiro, RJ, p. 6945, 1 maio 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html#:~:text=Art.,sob%20regimen%20de%20inspec%C3%A7%C3%A3o%20official..> Acesso em: 19 jul. 2021.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 9 out. 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 26 ago. 2009a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção extra, Brasília, DF, 18 nov. 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 02 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 27 dez, 1961. Revogada pela Lei nº 9.394, de 1996, exceto os artigos 6º a 9º. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 16 jul. 1990. Retificado em 27 set. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 25 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n º 13/2009**. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Aprovado em 3 jun. 2009b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf. Acesso em: 29 jun 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações para implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2015. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Normas%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf>. Acesso em: . 17 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948 de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF: MEC, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica Nº 055 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE**. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF, 10 maio 2013. Disponível em: <https://pcd.mppr.mp.br/arquivos/File/NOTATECNICAN055CentrosdeAEE.pdf>. Acesso em: 13 maio 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 9/2010**. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF, 9 abr. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-ae&Itemid=30192. Acesso em: 18 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, Curso de formação de Gestores e Educadores**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial/MEC/SEESP. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Material Formação Docente**. Brasília, 2005.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Série Livro. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 11,16 maio 2006c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 19 abr. 2021

BRAUN, Patrícia; MÁRIN Márcia. **Práticas pedagógicas e a escolarização de estudantes com deficiência intelectual**: formação de professores e práticas educacionais inclusivas. Oliveira, Anna Augusta Sampaio de, Fonseca, Kátia de Abreu. (orgs.). Curitiba: CVR, 2018.

BUENO, José Geraldo Silveira. Prefácio. CAIADO, Katia Regina Moreno. **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: Eufuscar, 2013.

BUENO, José Geraldo Silveira. Prefácio. In: CAIADO, Katia Regina Moreno. **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: Eufuscar, 2013.

CAIADO, K. R. M. O Trabalho pedagógico no ambiente hospitalar: um espaço em construção. In: BAUMEL, Roseli C. R. C.; RIBEIRO, Maria Luiza S. (Orgs.) **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 71-79.

CAIADO, K. R. M.; BERRIBILLE, G. R.; SARAIVA, L. A. Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama. In: CAIADO, K. R. M. (Org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: Eufuscar, 2013.

CAIADO, Kátia Regina Moreno (org.). **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EDFUSCAR, 2013.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno com deficiência visual na escola: lembranças e depoimentos-3 ed.** Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção Educação Contemporânea).

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno com deficiência visual na escola: lembranças e depoimentos. 3 ed.** Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção Educação Contemporânea).

CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (org.). **A Coordenação Pedagógica em questão: diálogos nos círculos de debates**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

CAMPOS, Juliane Ap. de Paula Perez. **O aluno com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: contexto e percurso escolar**. In: ALMEIDA, Maria Amélia; MENDES, Enicéia Gonçalves (orgs.). **A escola e o público-alvo da educação especial: apontamentos atuais**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014

CAMPOS, Patrícia Regina Infanger. **Ensinar e Aprender: coordenação pedagógica e formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

CARVALHO, E. C. R. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CARVALHO, Laerte Ramos de. A educação e seus métodos. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. **História geral da civilização brasileira**. 5. ed. T, 1, v. 2. São Paulo: Ditel, 1982, p. 76-87.

CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de. **Política Estadual Maranhense de Educação Especial (1997- 2002)**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de; BONFIM, Maria Núbia Barbosa. A Educação Especial no Maranhão: apontamentos históricos. **Cadernos De Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. Especial, p. 176-191, set./dez. 2016. Doi:

<https://doi.org/10.18764/2178-2229.v.23n.especial/p176-191>. Acesso em: 13 abr. 2022.

CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho; MORAES, Lélia Cristina Silveira de. A formação de professores na perspectiva da Educação Inclusiva no Maranhão: em discussão propostas e ações. **Revista Cocar** (UEPA), v. 1, Edição especial, p. 249-269, jan./jul. 2015.

CARVALHO, Rosita Edler de. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **Atitudes sociais e opiniões de professores e alunos da Universidade em relação à inclusão de alunos com deficiência na educação superior**. Curitiba: Instituto Memória, 2013.

CHAHINI, Thelma Helena Costa. **O percurso da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

CHANINI, Thelma Helena Costa. **Os desafios do acesso e da permanência de pessoas com necessidades educacionais especiais nas instituições de educação superior de São Luís – MA**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006a. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/265/1/THELMA%20HELENA%20COSTA%20CHAHINI.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CLEMENTI, Nilba. A voz dos outros e a nossa voz. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: 2001, cap. 6.

CÔRREA, Shirlei de Souza. **O assistente técnico-pedagógico: atribuições legais e prática profissional**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013. Disponível em: <http://siaibib01.univali.br/pdf/Shirlei%20de%20Souza%20Correa.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2021.

COSTA, Evanilda Ferreira de Negreiros da. **Angústicas, dilemas e realizações: constituindo-se coordenador pedagógico**. 2013. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

COSTA, Valdelúcia A. Formação de professores e educação inclusiva: experiências na escola pública. *In*: COSTA, Valdelúcia Alves *et al.* (org.). **Políticas Públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva**. Niterói, RJ: Intertexto, 2011.

COUTINHO, Suzana Andréia Santos; DINIZ, Camila Castro; MORAES, Lélia Cristina Silveira de. Formação a distância de coordenadores pedagógicos: a experiência do sertão maranhense. *In*: COUTINHO, Suzana Andréia Santos; DINIZ, Camila Castro;

MORAES, Lélia Cristina Silveira de (org.). **Formação continuada de coordenadores pedagógicos: múltiplas experiências.** São Luís: EDUFMA, 2017.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo. **Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2006.

DENARI, Fátima. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. *In: RODRIGUES, David. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.*** São Paulo: Summus, 2006.p.35-64

DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FERREIRA, Júlio R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. *In: RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.*** São Paulo: Summus, 2006, p. 85-113.

FERREIRA, Maria Cecília Cerareto. Prefácio. MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; FREITAS, Ana Paula de; CAMARGO, Evani Andreatta Amaral. **Relações de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar.** Araraquara,SP: Junqueira & Marin, 2014. p.13-21.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica.** 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FRANCO, Francisco Carlos. A Coordenação pedagógica e a educação de jovens e adultos. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). **O coordenador pedagógico e o atendimento á diversidade.** 3. ed.- São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 121- 138.

FRANCO, Kátia Regina; AMORIM, Fábio Luiz Alves de. Coordenação Pedagógica das Escolas Campesinas da Rede Estadual. *In: SILVA, Itamar Mendes da et al. (Orgs.). **Práticas de coordenação pedagógica na escola pública.*** Curitiba: Appris, 2017.

FRANCO, M. A. S. Da pedagogia à coordenação pedagógica: um caminho a ser redesenhado. *In: FRANCO, M. A. S.; CAMPOS, E. F. E. (org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas.*** Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Conversa com pedagogos contemporâneos. *In: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.*** 1. ed. São Paulo. Cortez, 2012. p. 75-102

FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). Apresentação. *In: GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José E. (Org.) **Autonomia da escola: princípios e propostas.*** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Apresentação. In: GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José E. (Org.). **Autonomia da Escola: Princípios e Propostas**. 2.ed. São Paulo. Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de (Org.). **Educação especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

GARRIDO, Elisa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs.). **O Coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 9-16.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). 13. ed. **O Coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GÉGLIO, Paulo C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: ALMEIDA, L.R. de, PLACCO, V.M. S.N.O **Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo, Loyola, 2003.

GEGLIO, Paulo César. O coordenador pedagógico e a questão da inclusão. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (org.). **O coordenador pedagógico e a questão da contemporaneidade**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.) **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2008. p. 113-119.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, ano 14, n. 24, 2002.

GLAT, Rosana; ESTEF, Suzanli. Inclusão escolar e organização da prática pedagógica no Colégio de Aplicação da UERJ. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amelia; POSTALLI, Lídia Maria Marson. (Orgs.). **Práticas Pedagógicas Inclusivas em Contextos Escolares**. Marília, SP: ABPEE, 2018. p. 13-29.

GOERGEN, Pedro. Prefácio. *In*: JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: SP: Autores Associados, 2006.

GOUVEIA, Beatriz; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- IBGE. **Maranhão**. 2018. Disponível em: Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/panorama>. Acesso em: 27 dez. 2018.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. Marcas da Educação Especial na História. *In*: MENDES, Enicéia Goncalves; ALMEIDA, Maria Amélia. **Educação especial inclusiva**: legados históricos e perspectivas futuras. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

JESUS, Sonia Maria Batista de; SANTOS JUNIOR, Wilson Camerino dos; OLIVEIRA, Elias Santos. Os desafios da atuação do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. *In*: SILVA, Itamar Mendes da et al. (orgs). **Práticas de coordenação pedagógica na escola pública**. Curitiba: Appris, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (orgs.). **Temas de pedagogia** – diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 35-60.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Elma Corrêa de. Um olhar histórico sobre a supervisão. *In*: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. Campinas Papyrus, 2002. Pág. 69-80.

LIMA, Marcia Raika e Silva. **Meu mundo caiu!** as significações de uma professora de ensino médio acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais. 2016. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et Educare**, Revista de Educação, v.2, n. 4, 2007.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

LUIZ, Nilma de Oliveira. Cesar. **O diálogo na efetivação da gestão escolar democrática**. Caderno, Temático 1. Programa de Desenvolvimento Educacional. Ponta Grossa: UEPG, 2008.

MACEDO, Edilson Barros de. **Professores de salas de recursos multifuncionais: vivências de prazer e sofrimento no contexto de trabalho**. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências da Saúde) – Universidade Federal de Tocantins, Palmas, Tocantins, 2017.

MALVERDES, Clara Zandomenico; AROEIRA, Kalline Pereira. Concepções sobre o coordenador pedagogo: limites e perspectivas. *In*: SILVA, Itamar Mendes da Silva [et al.] (org.). **Práticas de coordenação pedagógica**. Curitiba: Appris, 2017.

MANTOAN, M. T. E. Educação inclusiva: orientações pedagógicas. FÁVERO, E. A. Gonzaga; PANTOJA, L. de M. P.; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér, SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2010

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Nº 291/2002 – CEE**. Estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências. São Luís: CEE, 2002.

MARANHÃO. **Resolução nº 177/97 CEE/MA**. Estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências. São Luís, 1997.

MARANHÃO. Resolução nº 291/2002 CEE/MA. Estabelece normas para a Educação Especial na Educação Básica no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**, São Luís, 12 de dez. 2002. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/6490620/pg-4-executivo--diario-oficial-do-estado-do-maranhao-doema-de-09-01-2003>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, Talita de Jesus Da Silva ; BAIMA, Elke Trindade de Matos . A constituição da identidade do coordenador pedagógico: em cena o curso de especialização em coordenação pedagógica. *In*: Lélia Cristina Silveira de Moraes;

Talita de Jesus da Silva Martins; Carlos José de Melo Moreira. (Org.). **Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos a Distância: múltiplas experiências**. 1. ed. São Luís: EDUFMA, 2017, p. 25-48.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: trajetória e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEIRELES, Rosana Maria do Prado Luz. **Políticas de inclusão e práticas pedagógicas na educação de alunos surdos: Programa de Bilinguismo de Niterói/RJ**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, 2014. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/325474/pol%C3%ADticas-de-inclus%C3%A3o-e-pr%C3%A1ticas-pedag%C3%B3gicas-na>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELLO, Guiomar Namó de. Educação escolar e classes populares: uma reflexão sobre o atual momento educacional e político do Brasil. In: ALVES, Nilda (coord.). **Educação & supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELO, Hilce Aguiar. **Prática pedagógica na sala de recursos e acesso curricular de alunos(as) com deficiência intelectual na sala de aula**. São Luís: EDUFMA, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Prefácio. In: PRIETO, Rosângela Gavioli; KUMADA, Kate Mamhy Oliveira; ANDRIOLI, Fábio Bezerra de Brito Grace Pereira (Orgs). **Política de Educação Especial**. Curitiba: CRV, 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Desafios atuais na formação do professor de educação especial. **Revista Integração**, Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação especial, ano 14, n. 24, 2002.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia. Educação Inclusiva. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (org.). **Educação especial inclusiva: legados históricos e perspectivas futuras**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MIRANDA, Elba Neri Moreira de. **Sala de recursos multifuncionais: visão de professores inseridos na rede pública de Curitiba e região metropolitana**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014.

MIRANDA, Theresinha Guimarães O atendimento educacional especializado - aee em sala de recursos Desafios entre as políticas e as práticas. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). **A Educação Especial em contexto inclusivo: reflexão e ação**. Salvador: EDUFBA, 2011, p.93-105

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artemed, 2003.

MORAES, Lélia Cristina Silveira de; MOREIRA, Carlos José de Melo. Apresentação. In: MORAES, Lélia Cristina Silveira de; MOREIRA, Carlos José de Melo (org.). **Formação continuada de coordenadores pedagógicos: discutindo políticas e contextos**. São Luís: EDUFMA, 2017.

MORAIS, Francisca Clemente de. **Caminho da supervisão educacional: um estudo de caso**. São Luís: UFMA/ Secretaria Educação, 1984.

MORAIS, Francisca Clemente de. **Supervisão Educacional no Maranhão (1963-81)**. 1982. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1982

MOREIRA, Carlos José de Melo; MOREIRA, Verônica Lima Carneiro. A coordenação pedagógica na escola pública frente aos desafios da política neoliberal. In: MORAES, Lélia Cristina Silveira de; MARTINS, Talita de Jesus da Silvia; MOREIRA, Carlos José de Melo. (org.). **Formação continuada de coordenadores pedagógicos: múltiplas experiências**. São Luís: EDUFMA,

NAKAYAMA, Antonia Maria; RANGNI, Rosemeire Araújo de. **Rumos da educação inclusiva**. 1. ed. Curitiba: Prisma, 2019.

NAKAYMA, Antonia Maria. **Educação inclusiva: fundamentos e perspectivas**. 1. ed. Curitiba: Editora Appris, 2019.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente: In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Editorial Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Anna Augusta S. de; OLIVEIRA, Jáima P. Os desafios para a construção de uma escola inclusiva: em cena a formação de professores. In: OLIVEIRA, Anna Augusta S. de; FONSECA, Kátia de A.; REIS, Márcia R. **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018. p. 13-28.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro de. **Os coordenadores pedagógicos de escolas da secretaria municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro como mediadores das políticas curriculares**. 2015. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação**. [2015]. Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/5gestao_escolar_democratica_definicoes_principios_mecanismo_implementacao.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

OLIVEIRA, Rosiane Cristina Muniz de. **Coordenação pedagógica na educação infantil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.

ORSOLON, Luiza 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 (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança**. São Paulo: Loyola, 2006.

ORSOLON, Luzia A. M. 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**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

PASSOS, Laurizete Ferragut; ANDRÉ, Marli E. D. A de. O trabalho colaborativo, um campo de estudo. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria Nigro (org.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016. p. 09-21.

PENIN, Sonia T. Sousa.; VIEIRA, Sofia Lerche. Refletindo sobre a função social da escola. In: Davis, et al. **Gestão da Escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.13-46.

PÉREZ, Susana Graciela Barros; FREITAS, Soraya Napoleão. Avaliação dos indicadores de altas habilidades/superdotação: requisito necessário para um atendimento educacional de qualidade. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; TANAKA, Eliza Dieko Oshiro; BUSTO, Rosângela Marques. **Atendimento Educacional Especializado**. Marília, SP: ABPEE: Marquezini & Manzini, 2013

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade. **O papel da escola pública no Brasil Contemporâneo**. 1 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIRES, Ennia Débora Passos Braga. **A prática do coordenador pedagógico: limites e perspectivas**, 2004 Dissertação, (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2004.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; Silva; Sylvia Helena Souza da Silva. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane

Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2001.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In: ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V. M. N. de S. (orgs.) **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2015. P .47-60.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera L Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas**. públicas. Cad. Pesquisa. São Paulo, v. 42, n. 147, dez. 2012

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e questão da contemporaneidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. (org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2015, p. 47-60.

PORTO. Patrícia Padilha; MARQUEZINE, Maria Cristina. **O atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional**. 2013. Trabalho apresentado ao 8º Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, Londrina, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT14-2013/AT14-020.pdf>. Acesso em: 16 dezembro 2021.

PRAIS, Jaqueline de Souza. **Das intenções à formação docente para inclusão**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo, SP: Summus, 2006. p. 31-73.

PRIETO, R. G. Sobre mecanismos de (re)produção de sentidos das políticas educacionais. In: BAPTISTA, C. R. et al. (org.). **Educação Especial diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

QUIXABA, Maria Nilza Oliveira. **Práticas inclusivas na escola: o que faz sentido para os (as) alunos (as) com deficiência?** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/196/1/MARIA%20NILZA%20OLIVEIRA%20QUIXABA.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2020.

QUIXABA, Maria Nilza Oliveira. **Práticas inclusivas na escola: o que faz sentido para os (as) alunos (as) com deficiências?** 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

RIVAS, Selena Castelão. **A coordenação pedagógica itinerante: o cotidiano em duas gestões municipais.** 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007 Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10866/1/Tese_%20Selena%20Rivas.pdf. Acesso em: 19 abr. 2021.

ROLLA, Luiza Coelho de Souza. **Liderança educacional: um desafio para o supervisor escolar.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3627/1/347013.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

RONCA, Antonio Carlos Caruso; GONÇALVES, Carlos Luiz M. S. A supervisão escolar: um urgente desafio. *In*: ALVES, Nilda (coord.). **Educação & supervisão: o trabalho coletivo na escola.** 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RUSTICHELLI, Deise Sales de. **A supervisão de ensino: atuação na educação especial.** 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Campus Sorocaba, Sorocaba, São Paulo, 2015.

SALA, Eliana; ACIEM, Tânia Medeiros. **Educação inclusiva: aspectos político-sociais e práticos.** 1 ed. São Paulo: Paco Editorial, 2013.

SANTOS, M. M. S. dos. QUIXABA, M. N. O. **A Educação Especial em Destaque: participação política e ações inclusivas no Estado do Maranhão.** São Luís: SEDUC/SUEESP, 2006.

SAVIANI, D. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação da PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p.7-16, jun. 2008.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. *In*: SAVIANI, Dermeval FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade: da formação a ação.** São Paulo: Cortez, 1999.

SCHIAVO, Degiane Figuerêdo Miotto; PAVANI, Elaine Cristina Rossi. Parceria entre professores e coordenação pedagógica na produção de aulas significativas. *In*: SILVA, Itamar Mendes da Silva [*et al.*] (org.). **Práticas de coordenação pedagógica na escola pública.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2017. p. 55-73.

SILVA, Itamar Mendes da; SANTOS, Joelma Furtado. O Coordenador Pedagógico e a Gestão Escolar. *In*: SILVA, Itamar Mendes da et al. (orgs). **Práticas de coordenação pedagógica na escola pública.** Curitiba: Appris, 2017.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. Aulas régias. *In*: SILVA, Maria Beatriz Nizza da (coord.). **Dicionário da História da colonização portuguesa no Brasil.** Lisboa: Verbo, 1994, p. 82-84.

SILVA, Moacyr da. O coordenador pedagógico e o desafio de articular ações pedagógicas no ciclo II do ensino fundamental: algumas possibilidades. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SILVA, Moacyr da. **Diálogo entre Coordenadores Pedagógicos**: contribuições do Ginásio Vocacional para a escola de hoje. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). O coordenador pedagógico e seus percursos formativos. São Paulo Edições Loyola, 2018. v.13. (Coleção o coordenador pedagógico)

SILVA, Moacyr da. O trabalho do articulador do coordenador pedagógico: a integração curricular. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SOUZA, Fabíola Jesus de; SEIXAS, Graciele Oliveira; MARQUES, Tatyane Gomes. O coordenador pedagógico e sua identidade profissional. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p. 39-56, jul./dez. 2013.

SOUZA, Patrícia Farias do Amaral de. **Ação Supervisora na Formação Continuada e Permanente do Docente**. Monografia (Especialização em Administração e Supervisão) - Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/G201115.pdf. Acesso em: 11 jan. 2022.

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

TARDIF, Maurice (org.). **O Ofício de Professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UHMAM, Silvana Matos. **Alunos com deficiência**: inclusão, desafios, interações e possibilidades. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 17 de set 2014.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.

VENÂNCIO, Aline Oliveira de. **Salas de apoio pedagógico e coordenação pedagógica: implicações no trabalho docente.** 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville – Univille, Joinville, Santa Catarina, 2014.

VICTOR, Sonia Lopes; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **Educação especial na perspectiva inclusiva: concepções e práticas educativas.** Marília: ABPEE, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Federal do Maranhão – UFMA
Centro de Ciências Sociais
Programa de Pós- Graduação em Educação/ Mestrado em Educação

Caro (a) Senhor (a)

Estou realizando uma pesquisa de Mestrado intitulada **A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO JUNTO ÀS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**. Objetiva-se investigar a atuação do coordenador pedagógico em relação a articulação entre os profissionais das salas de recursos multifuncionais e os professores das salas regulares da rede de ensino estadual de São Luís – Ma. A Pesquisa conta com a orientação da Profª Drª Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Sua participação nessa pesquisa é uma opção, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da mesma, a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a UFMA ou com qualquer outra instituição envolvida.

Vale ressaltar que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem nenhum orçamento lucrativo. O risco relacionado com sua participação na pesquisa poderá ser no âmbito psicológico, como desconforto frente à presença da pesquisadora durante a entrevista. Contudo, o desenvolvimento deste estudo ocorrerá de forma adequada, visando minimizar a ocorrência de tal desconforto, contando com a formação teórico-prática da pesquisadora na área.

Quanto aos riscos físicos, também não haverá possibilidades de ocorrer, visto que a coleta de dados ocorrerá em espaços seguros, dentro de salas apropriadas, na própria UFMA. Você terá como benefício direto o recebimento de orientações, esclarecimentos e conhecimentos em relação a atuação do coordenador pedagógico em relação a articulação entre os profissionais das salas de recursos multifuncionais e os professores das salas regulares da rede de ensino estadual de São Luís – Ma. Será garantido a você, caso seja necessário, o direito de ressarcimento, assistência e indenização.

Caso aceite gostaria que soubesse que será realizada a coleta de dados por meio de aplicação de um questionário misto. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas e assinada por ambas as partes, onde consta o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Agradeço sua participação e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos através do e-mail suelyalves@hotmail.com ou (98) 9 81259556. Suely Alves dos Santos Machado (Mestranda em Educação pela UFMA).

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos CEP/UFMA, poderá ser contatado para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo e-mail: cepufma@ufma.br. Telefone: 3272-8708. Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho, Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética. **UF: MA Município: SAO LUIS. CEP: 65.080-040.**

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar voluntariamente.

Participante

Pesquisadora Responsável

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DO ENSINO REGULAR E PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO



Universidade Federal do Maranhão

Centro de Ciências Sociais

Programa de Pós- Graduação em Educação/ Mestrado em Educação

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES DO ENSINO REGULAR E PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

SEXO: () Feminino () Masculino

IDADE: _____

ÁREA DE CONHECIMENTO

GRAU DE ESCOLARIDADE

() Superior _____

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

TEMPO DE SERVIÇO NO ESTADO__ anos _____

TEMPO DE TRABALHO DOCENTE__ Ano _____

TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA ONDE ATUA_ anos _____

1. Para você, o coordenador é necessário na escola? Porque?
2. Quais as atribuições do coordenador pedagógico?
3. Como tem sido realizada a prática do coordenador pedagógico nesta instituição?
4. Qual a contribuição da coordenação pedagógica para o trabalho na escola?

5. O coordenador pedagógico tem desenvolvido ações que favorecem a inclusão de alunos com deficiência?
6. O coordenador pedagógico tem feito alguma articulação entre os professores da sala de regular e da sala de recurso?
7. Como vem ocorrendo o atendimento educacional especializado dos alunos considerados público-alvo da educação especial?
8. Qual sua concepção sobre a sala de recursos?
9. Na sua opinião, qual a relevância da sala de recursos no processo ensino-aprendizagem dos alunos considerados público-alvo da Educação?
10. Há formação continuada nesta instituição? Em caso afirmativo, os professores do ensino regular e da sala de recurso participam dessas formações?
11. Como você avalia as condições desta escola em relação à inclusão dos alunos público-alvo da Educação?
12. Quais as contribuições da coordenação pedagógica para a formação continuada e articulação do corpo docente nesta escola em relação as práticas inclusivas para os alunos público-alvo de Educação Especial?
13. Como você avalia o trabalho da coordenação pedagógica dessa escola em relação à interação e articulação entre professores, sob a ótica de desenvolvimento de metodologias inclusivas para os alunos público-alvo da Educação?

**APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES
PEDAGÓGICOS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO MARANHÃO**



Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Centro de Ciências Sociais

Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA REDE
PÚBLICA ESTADUAL DO MARANHÃO.**

- 1- Para você, o que faz o coordenador pedagógico?
- 2- Como você vê a coordenação nesta escola?
- 3- Em sua opinião, como a comunidade escolar vê a coordenação nesta escola?
- 4- Como é sua prática pedagógica nesta escola?
- 5- Como você avalia as condições desta escola em relação à inclusão dos alunos público-alvo da educação especial?
- 6- Como vem ocorrendo o atendimento educacional especializado dos alunos considerados público-alvo da Educação Especial desta escola?
- 7- Qual a sua concepção a respeito da sala de recursos?
- 8- Na sua opinião, qual a relevância da sala de recurso no processo ensino-aprendizagem?
- 9- Na sua opinião, qual a relevância da sala de recurso no processo ensino-aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial?

ANEXO

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

**GOVERNO DO
MARANHÃO**
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

**ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUIS**

AUTORIZAÇÃO

A URE São Luis autoriza a mestranda **SUELY ALVES DOS SANTOS MACHADO**, do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO da **UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**, a realizar coleta de dados nas seguintes escolas: _____

A pesquisa intitulada **A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO JUNTO AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**, objetiva investigar a atuação do coordenador pedagógico no que tange a articulação entre profissionais das salas de recursos multifuncionais e os professores das salas regulares de escolas da rede de ensino estadual de São Luis - MA.

Ressaltamos que, a mestranda deve manter contato com a gestão das escolas com antecedência para agendamento dos dias e horários para aplicação dos questionários da pesquisa de campo.

O desenvolvimento da pesquisa não comprometerá o andamento das atividades pedagógicas e não irá gerar nenhum custo para a instituição de ensino.

Certo de contar com vossa colaboração, agradecemos.

Atenciosamente,


Adelaide Diniz Coelho Neta
Gestora da URE São Luis

UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUIS
Rua do Cema, S/N, Bairro Vila Palmeira, São Luis/MA - CEP 65000-000
Contatos: (98) 3214-1625
ure@educacao.ma.gov.br