

Situação: O preprint não foi submetido para publicação

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: AÇÕES JUNTO AOS DOCENTES VOLTADAS À INCLUSÃO

Gabriela Chem de Souza Rosário, Silma de Oliveira Gomes Papi

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2704>

Submetido em: 2021-07-26

Postado em: 2021-08-02 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: AÇÕES JUNTO AOS DOCENTES VOLTADAS À INCLUSÃO

GABRIELA CHEM DE SOUZA DO ROSÁRIO¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8364-401X>

SILMARA DE OLIVEIRA GOMES PAPI²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0316-2772>

RESUMO: A pesquisa tem como objetivo discutir as ações desenvolvidas por Coordenadores Pedagógicos junto aos docentes para a inclusão de alunos considerados como público-alvo da Educação Especial. Os dados foram coletados em quatro escolas da rede estadual de Ponta Grossa-PR através de questionários destinados a Coordenadoras Pedagógicas e docentes, e também de observações da prática da Coordenação Pedagógica. Por meio de uma abordagem qualitativa, pautando-se na análise de conteúdo, construiu-se uma categoria denominada ações da Coordenação Pedagógica junto aos docentes. Desta categoria, foram organizadas quatro subcategorias que permitiram identificar quais as ações realizadas pelas Coordenadoras pesquisadas referiam-se à atuação juntos aos docentes para o planejamento, discussão de práticas e objetivos; orientações sobre a inclusão; orientações sobre adaptações e flexibilizações para os alunos público-alvo da Educação Especial e promoção de formação continuada aos docentes em âmbito escolar. Concluiu-se que o fato de ações existirem na escola não implica nesta ser inclusiva, pois a construção e efetivação da inclusão requer esforços contínuos que não dependem apenas da Coordenação Pedagógica ou do grupo de professores, mas sim de um coletivo abrangente de envolvidos. Entretanto, consideram-se relevantes as ações existentes, pois expressam os movimentos reais que as Coordenadoras desenvolvem junto aos professores, de modo que a escola demonstra não ser indiferente à inclusão, ainda que haja a necessidade de ações mais propositivas.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico, Docentes, Inclusão educacional.

PEDAGOGICAL COORDINATION: ACTIONS WITH TEACHERS FOR INCLUSION

ABSTRACT: This research aims to discuss the actions developed by Pedagogical Coordinators together with teachers for the inclusion of students considered as a target audience of Special Education. Data were collected in four state schools in Ponta Grossa-PR through questionnaires sent to Pedagogical Coordinators and teachers, as well as observations of the Pedagogical Coordination practice. Through a qualitative approach, based on content analysis, a category called Pedagogical Coordination actions with teachers was built. From this category, four subcategories were organized that allowed us to identify which actions carried out by the researched Coordinators referred to the work together with the professors for the planning, discussion of practices and objectives; guidelines on inclusion; guidance on adaptations and flexibility for the students of Special Education and promotion of continuing education for teachers in the school environment. It was concluded that having actions in the school does not imply that these are inclusive, as the construction and implementation of inclusion require continuous efforts that do not depend only on the Pedagogical Coordination or on the group of teachers, but on a comprehensive collective of those involved. However, the existing actions are considered relevant, as they express the real movements that the Coordinators develop with the teachers so that the school demonstrates that it is not indifferent to inclusion, even though there is a need for more purposeful actions.

¹ Unicesumar. Ponta Grossa, Paraná (PR), Brasil. <gabriela chem@hotmail.com>

² Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, Paraná (PR), Brasil. <silmarapapi@gmail.com>

Keywords: Pedagogical Coordinator, Teachers, Inclusion.

COORDINACIÓN PEDAGÓGICA: ACCIONES CON PROFESORES DIRIGIDAS A LA INCLUSIÓN

RESUMEN: La investigación tiene como objetivo discutir las acciones desarrolladas por los Coordinadores Pedagógicos con los docentes para la inclusión de los estudiantes considerados como público-objetivo de Educación Especial. Se recolectaron datos en cuatro escuelas públicas de Ponta Grossa-PR a través de cuestionarios para Coordinadores Pedagógicos y docentes, así como observaciones de la práctica de la Coordinación Pedagógica. Por un enfoque cualitativo, basado en el análisis de contenido, se construyó una categoría denominada Acciones de Coordinación Pedagógica con los profesores. A partir de esta categoría se organizaron cuatro subcategorías que permitieron identificar qué acciones realizadas por los Coordinadores investigados se referían al trabajo en conjunto con los docentes para la planificación, discusión de prácticas y objetivos; directrices sobre inclusión; Orientación a cerca de adaptaciones y flexibilidad para el público objetivo de los estudiantes de Educación Especial y promoción de la educación continua para los profesores en el entorno escolar. Se concluyó que el hecho de que existan acciones en la escuela no implica que esta sea inclusiva, ya que la construcción e implementación de la inclusión requiere esfuerzos continuos que no dependen solo de la Coordinación Pedagógica o del grupo de docentes, sino de un colectivo amplio con todos los involucrado. Sin embargo, las acciones existentes se consideran relevantes ya que expresan los movimientos reales que las Coordinadoras desarrollan junto a los docentes para que la escuela demuestre que no es indiferente a la inclusión, aunque hay necesidad de acciones más intencionadas.

Palabras clave: Coordinación Pedagógica, Docentes, Inclusión.

INTRODUÇÃO

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

A presente pesquisa objetiva discutir sobre as ações desenvolvidas por Coordenadores Pedagógicos (CP) junto aos docentes, voltadas à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino. De acordo com a Deliberação nº 02/2016 (PARANÁ, 2016), que dispõe sobre as normas para a modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, a clientela da Educação Especial, no Estado, é composta por alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação.

Compreende-se que diante da inclusão educacional dos alunos público-alvo da Educação Especial, em linhas gerais, o Coordenador Pedagógico tem o desafio de estar atento ao processo ensino-aprendizagem desses alunos, de forma que eles aprendam segundo suas especificidades. Aguiar (2015, p. 142) ressalta que “a presença de um aluno com deficiência na escola demandará do Coordenador Pedagógico e de toda a equipe escolar um olhar sensível para enxergar, além da deficiência, um aluno com direitos e deveres, desejos e necessidades comuns a todos os outros, enfim, um ser de aprendizagem”.

O Coordenador Pedagógico poderá contribuir com a inclusão educacional do aluno público-alvo da Educação Especial, que tem direito à aprendizagem, ao auxiliar o professor a pensar e a elaborar os encaminhamentos para que ela ocorra. Ele tem sua atuação diretamente ligada aos processos inclusivos na medida em que compreende que a escola tem uma intencionalidade formativa, que é desenvolvida por meio da construção e da implementação de seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Sua função envolve a Coordenação e a mediação de ações e de reflexões, bem como o estabelecimento, junto aos pares, na escola, dos caminhos que ela, como coletivo, utilizará para atingir o fim formativo, fazendo-se uma escola inclusiva, tais encaminhamentos demandam tempo e esforço e precisam estar relacionados com as necessidades dos professores, sempre considerando a importância da aprendizagem dos alunos sem rótulos e classificações (FOGLI; FILHO; OLIVEIRA, 2008; AGUIAR, 2015).

A parceria colaborativa entre a Coordenação Pedagógica e os professores com vistas à aprendizagem dos alunos é fundamental, embora existam desafios, limites e possibilidades que ocorrem na escola. Torna-se imprescindível o pensar sobre o ensinar e o como desenvolver esse ensino de maneira

a estimular as capacidades e as potencialidades dos alunos, em especial daqueles que diferem ao padrão de aprendizagem que tem a maioria dos alunos.

ENCAMINHAMENTOS DA PESQUISA

No âmbito dos pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa, faz-se necessário destacar como o conhecimento está sendo compreendido em seu processo de construção. A partir do eixo epistemológico da teoria como expressão da prática, a Coordenação Pedagógica foi considerada em seu espaço de atuação prática, como produtora de conhecimento. Para Martins (1998), as reflexões teóricas expressam os movimentos práticos ou seja a teoria não guia a prática, mas a expressa. A relação teórico-prática é permeada por contradições advindas da materialidade das relações entre os sujeitos. Nesse sentido, a teoria é elemento fundamental para o movimento de confronto e de transformação da realidade, mas não é um manual do que a prática deveria ser, tampouco é descartada como se somente o movimento prático fosse válido, pois elas se relacionam.

No ambiente escolar, a prática educativa é fundante para que a experiência humana seja considerada no processo de construção do conhecimento. Ao pensar-se a direção, a Coordenação Pedagógica e a equipe de professores, pode-se tomar esses indivíduos como construtores de conhecimento prático no campo onde vivenciam suas experiências profissionais que, no caso, é a escola. Eles se relacionam com os alunos, familiares, demais funcionários e comunidade escolar, constituindo um todo complexo que não pode ser pré-determinado.

Considerando-se essas reflexões e para o alcance do objetivo deste estudo, optou-se pela pesquisa de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa³ e após aprovação foi realizada em quatro escolas (A, B, C, D) da Rede Estadual de Ensino da cidade de Ponta Grossa - Paraná. A escolha das escolas deu-se a partir dos seguintes critérios: ofertar os anos finais do Ensino Fundamental e possuir Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) com alunos de 9º ano nela matriculados. Após a identificação das escolas que atendiam a tais critérios, a quantidade de alunos matriculados na SRM foi considerada, sendo que as escolas com maior número de alunos de 9º ano matriculados foram convidadas para participar da pesquisa. Considerou-se também a disponibilidade das escolas para a participação, e após o aceite, definiu-se a seleção das quatro escolas participantes.

A coleta de dados deu-se por meio de Observação (O) e Questionário (Q), e foi realizada com Coordenadoras Pedagógicas (CP), professores de sala de aula regular (P) e professoras da SRM

³ Pesquisa aprovada via Plataforma Brasil, Parecer 3.103.385.

(PSRM). As observações foram destinadas a acompanhar o trabalho da Coordenação Pedagógica e os questionários foram entregues a todos os participantes.

Ao todo foram entregues oito questionários às Coordenadoras Pedagógicas, 32 questionários aos professores de sala de aula regular e cinco questionários às professoras de SRM. Como devolutiva, obteve-se, ao final, sete questionários advindos da Coordenação Pedagógica, 11 questionários de professores e quatro questionários de professoras da SRM, totalizando 22 questionários. A análise documental foi realizada nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, visando identificar os pressupostos sobre a inclusão que norteiam seu trabalho. Os dados coletados são tratados, neste estudo, a partir da análise de conteúdo Bardin. (BARDIN, 1977).

O presente estudo faz parte de uma Dissertação de Mestrado na qual as autoras estão envolvidas. Selecionou-se uma das categorias emergentes dos dados para ampliar a discussão destinada a ela devido à sua importância no que diz respeito à atuação da Coordenação Pedagógica junto aos professores, voltada à inclusão. A categoria que aqui está em discussão refere-se às ações da Coordenação Pedagógica direcionadas aos professores. Ela está organizada em quatro subcategorias, a saber: orientações da Coordenação Pedagógica: planejamento, práticas pedagógicas e objetivos docentes relacionados à inclusão; orientações coletivas aos docentes, sobre a inclusão; orientações da Coordenação Pedagógica relacionadas a adaptações e flexibilizações para os alunos público-alvo da Educação Especial; e, formação continuada para os docentes, sobre a inclusão. Essas subcategorias serão apresentadas e analisadas a seguir.

AÇÕES DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DIRECIONADAS AOS PROFESSORES

Diferentes autores abordam a atuação da Coordenação junto aos professores como uma das principais áreas do trabalho do Coordenador Pedagógico (DOMINGUES, 2014, LIBÂNEO, 2010; PINTO, 2011). Assim, ações desenvolvidas em maior ou menor grau pela Coordenação Pedagógica, de forma direta com o grupo de professores, foram observadas neste estudo, especialmente porque ao se pensar a inclusão educacional dos alunos público-alvo da Educação Especial, diversas ações são requeridas por parte de todos os envolvidos na vida escolar dos alunos. Cada tipo de ação é apresentada a seguir:

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

Dentre as diferentes funções desenvolvidas em âmbito escolar pela Coordenação Pedagógica, observou-se a partir dos dados uma atuação relacionada ao planejamento, às práticas

pedagógicas e aos objetivos docentes. Em seus relatos, as Coordenadoras pesquisadas indicam compreender, como uma de suas funções, a realização do acompanhamento dos professores. Em relação a esse acompanhamento, elas indicam:

Acompanhar e organizar atividades referentes ao processo ensino e aprendizagem. (CP1/Q⁴).

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

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

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

O acompanhamento do trabalho dos professores é primordial para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, o que é mencionado na fundamentação legal que é subsídio para a elaboração do Regimento Escolar da Educação Básica paranaense (PARANÁ, 2017).

Sobre as formas de acompanhamento docente, o acompanhamento do planejamento foi mencionado pelas Coordenadoras e os registros da Observação explicitados a seguir expressam um momento de reflexão da Coordenação Pedagógica sobre o processo de acompanhamento docente no que diz respeito ao planejamento e às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores:

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

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

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

Ao se pensar no planejamento desenvolvido na sala de ensino regular onde estão matriculados alunos público-alvo da Educação Especial, entende-se que novos contornos precisam ser assumidos, sendo a gestão escolar, especialmente pelo trabalho da Coordenação Pedagógica, responsável de forma direta ou indireta por articular tais movimentos (ALVES, 2009). Conforme verificado no registro de Observação 7B, as Coordenadoras Pedagógicas têm o acompanhamento de uma tutora, denominação utilizada para as professoras técnicas do Núcleo Regional de Educação que trabalham no

⁴ Os participantes da pesquisa foram citados da seguinte forma: Coordenadoras Pedagógicas (CP); Professores (P); Professoras da Sala de Recursos Multifuncional (PSRM). Ao final de cada citação dos dados está o instrumento utilizado para coleta, a saber: Questionário (Q); Protocolo de Observação; Projeto Político Pedagógico (PPP).

Projeto Tutoria Pedagógica, da Secretaria de Estado da Educação (SEED). Ao serem orientadas pela tutora, as CP parecem refletir sobre a centralidade de sua função de acompanhamento das práticas dos docentes. Elas ressaltam atitudes positivas de professores ao planejarem atividades diferenciadas para alunos que são público-alvo da Educação Especial, o que demonstra que acompanharam de alguma forma a efetivação dessas atividades.

Ainda no diálogo com a tutora, as Coordenadoras relatam a dificuldade dos professores assumirem a importância do acompanhamento do planejamento docente, a ser realizado pela Coordenação Pedagógica, expressando um movimento contraditório em que há professores que o aceitam e outros que não o aceitam. Martins (1998) indica que as relações que os diferentes sujeitos estabelecem em seu local de trabalho não são pré-determinadas. A prática que desenvolvem não está condicionada ao que deveriam desenvolver, justamente pelo fato de serem sujeitos de ação, capazes de tomar decisões individuais e coletivas. Assim, segundo as participantes, alguns professores desenvolvem seu trabalho sem dialogar com a Coordenação Pedagógica a respeito do planejamento, mesmo que sejam orientados a fazê-lo.

Da mesma forma, as Coordenadoras Pedagógicas por vezes parecem também não favorecer esse diálogo, apesar de essa ser uma de suas funções. Durante a observação, alguns momentos que se relacionam com a existência de práticas pedagógicas inclusivas ou com a possibilidade delas, foram presenciados. Entretanto, a Coordenação Pedagógica não participou desses momentos, deixando espaços que poderiam ser ocupados por suas orientações e propostas de discussão. Assim, alguns momentos que poderiam ter sido mais bem aproveitados pela Coordenação Pedagógica, foram verificados:

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

Uma professora veio até a sala da coordenação pedagógica solicitar um caderno para uma aluna que possui dificuldades. A CP6 procurou o material e o entregou para a professora. A professora comentou sobre a dificuldade da aluna em acompanhar a aula utilizando o caderno para fazer as atividades. A CP não comenta sobre essa colocação e a professora volta para a sala de aula. (Protocolo de Observação 1C).

Os excertos anteriores referem-se a momentos em que a Coordenadora Pedagógica esteve presente, porém deixou de contribuir com a prática pedagógica dos professores. O primeiro registro demonstra o aspecto positivo representado pela necessidade sentida pela professora de realizar um trabalho diferenciado com sua aluna, mas demonstra também que a Coordenação Pedagógica não participou dessa iniciativa, limitando a professora a contar apenas com a sua própria percepção em relação à proposta de trabalho. Além disso, caso essa prática fosse socializada com outros professores, aspecto que não ocorreu, eles poderiam incorporá-la em outras turmas e disciplinas. A socialização de práticas

pedagógicas entre os professores é abordada por Pinto (2011) como uma das possibilidades de atuação da Coordenação Pedagógica.

No excerto do Protocolo de Observação 1C, demonstrado anteriormente, a professora ressalta a dificuldade de uma de suas alunas e, implicitamente, a sua dificuldade em não saber como agir frente à constatação de que a aluna não consegue utilizar o caderno para realizar atividades em sala de aula. Entretanto, ainda que não se trate de esperar que a Coordenação Pedagógica possua todas as respostas e nem que domine todos os conteúdos a serem lecionados pelos professores esse espaço de diálogo não foi ocupado pela Coordenadora (PINTO, 2011). Todavia, conforme relatos das Coordenadoras Pedagógicas, acompanhar o trabalho dos docentes e estabelecer com eles uma atitude de abertura e de busca, é sua função.

Diante da relação complexa que se dá entre o fato de se ter uma função e de realizá-la ou não, alguns dados se referem a momentos em que o planejamento foi mencionado, porém expressando também fragilidades relacionadas à elaboração do planejamento pelo professor e à orientação ou discussão sobre ele por parte da Coordenação Pedagógica.

Os dados indicam o acompanhamento e o assessoramento do planejamento como um elemento de dificuldade para professores e Coordenadoras Pedagógicas, ocorrendo de diferentes formas nas escolas pesquisadas, conforme demonstram os excertos a seguir:

A CP2 vai até a sala dos professores para conversar com duas professoras sobre alunos da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Conta para as professoras quais são os laudos dos alunos, entrega uma folha com flexibilizações que podem ser feitas para eles. Após explicar brevemente, pede que assinem um termo de que receberam as informações. Na folha, existem outras assinaturas. Uma professora pergunta como fazer as adaptações e a CP dá sugestões de atividades e de como ser mais objetiva com esse conteúdo para esse aluno.

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

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

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

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

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

Sobre um aluno que possui laudo a professora fala de suas dificuldades, pergunta sobre a SRM, a CP1 relata que o aluno foi desligado da turma a pedido da mãe. A professora fala que o aluno está com nota abaixo da média e a CP1 pergunta se a professora faz atividades diferenciadas, a professora diz que tenta e não consegue. Outra professora pergunta se ela realiza atividades orais, a professora diz não compreender o que o aluno fala e que a solução seria ele vir para a SRM. A CP1 explica que a frequência na SRM não é obrigatória, e sim a oferta. (Protocolo de Observação 4A).

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

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

Percebe-se que o acompanhamento dos professores dá-se majoritariamente de maneira informal, ou seja, não há, na maioria das vezes, um momento específico, planejado, em que Coordenadoras Pedagógicas e docentes discutem sobre o planejamento. Existem momentos de conversa no decorrer do dia letivo quando são tratados temas que poderiam ser incorporados ao planejamento. Entretanto, como mostra-se frágil a assessoria da Coordenação Pedagógica de forma direta aos professores, esses temas podem não ser incorporados ao planejamento. Os momentos de troca entre Coordenadoras Pedagógicas e docentes ocorrem quando uma das partes sente necessidade, em um momento de dúvida, ou quando novas informações sobre os alunos chegam à escola. O fato de discutirem sobre formas de fazer atividades, ou sobre como envolver determinado aluno, além de outras questões, não garante que o processo de planejamento docente irá abordar o que foi discutido. Assim, se é importante que tais discussões existam na escola, há também uma fragilidade expressa na necessidade de que a Coordenação promova um acompanhamento mais próximo dos docentes em relação à elaboração do planejamento. Aguiar (2015) indica que o profissional nessa função pode tensionar as concepções dos professores sobre o ensino, pois considerará as representações que os professores têm sobre a inclusão ao discutir metodologias e práticas, sempre visando a aprendizagem dos alunos.

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

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

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

A CP3 atende um professor no refeitório para que a CP4 atenda outra professora na sala da coordenação pedagógica, as CPs estão fazendo reuniões de pré-conselho. O professor é da disciplina de Geografia e relata o desenvolvimento dos alunos. A CP3 questiona sobre os alunos que frequentam a SRM e a percepção do professor sobre suas dificuldades. Ele relata que faz jogos geográficos e laboratório para melhorar as notas, indica que o 9º ano E é considerado uma turma apática apesar dessas estratégias. O professor propõe uma saída de campo e a CP3 o incentiva. Também avisa de um trabalho que solicitou e explicou separadamente para uma aluna da SRM e aguarda para verificar se a aluna irá fazer o trabalho. (Protocolo de Observação 3B).

O processo avaliativo realizado no pré-conselho indicou que objetivos foram traçados, práticas foram discutidas e elementos para subsidiar futuros planejamentos foram considerados. Essa prática da Coordenação Pedagógica é destacada pela CP5 ao falar sobre o Conselho de Classe, que, nas escolas pesquisadas, é desenvolvido a partir do pré-conselho:

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

Conforme verificado em um dos excertos anteriores, no pré-conselho de classe a Coordenadora Pedagógica pôde perguntar diretamente sobre alguns alunos em específico, nem sempre somente sobre os alunos público-alvo da EE, e auxiliar o professor na tomada de decisões, buscando estabelecer um trabalho conjunto, o que indica que as trocas melhor sistematizadas podem ser mais positivas.

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

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

A compreensão da professora sobre a especificidade de sua aluna demonstra que, ao buscar sua aprendizagem, constatou que a aluna apresentava dificuldade para reter informações. Entretanto, o depoimento indica, também, que ela não levou essa questão à equipe pedagógica anteriormente ao Conselho de Classe. Ao mesmo tempo, a Coordenadora Pedagógica demonstra que também não discutiu sobre a aluna com a docente no início do ano letivo ou na sequência do trabalho escolar, o que mostra que a Coordenadora pode não ter acompanhado tão proximamente o trabalho da professora, deixando de contribuir com as decisões sobre a condução do processo de ensino-aprendizagem da aluna em questão. A partir desse dado, pode-se inferir que, mesmo havendo alguma troca entre a Coordenação e os professores, há necessidade de um diálogo mais frequente.

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

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

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

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

Conforme Placco (2014), o cotidiano do Coordenador Pedagógico é permeado por diferentes situações, o que faz com que ele necessite de um planejamento para que seja possível contemplar essas situações da melhor maneira. Nota-se, contudo, no caso das participantes desta pesquisa, que o acompanhamento do planejamento e das práticas pedagógicas dos docentes ainda se dá fragilmente, apesar dos indicativos favoráveis de que ele pode ser desenvolvido com maior objetividade, contemplando a hora-atividade dos professores como um tempo ou espaço de possibilidades. As fragilidades relacionadas ao acompanhamento docente necessitam ser refletidas pela Coordenação Pedagógica e grupo de professores, pois a superação dessas dificuldades certamente contribuirá positivamente com a inclusão educacional dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Os dados indicam que as escolas necessitam ampliar os momentos de assessoria da Coordenação aos docentes, tempos e espaços específicos em que os professores possam dialogar com a Coordenação sobre suas práticas. Tendo em vista os alunos público-alvo da Educação Especial, certamente dúvidas e aprofundamentos em relação ao conhecimento sobre esses alunos se farão presentes se esses momentos forem melhor articulados.

Orientações Coletivas aos Docentes, Sobre a Inclusão

As orientações e acompanhamento aos professores por parte da Coordenação Pedagógica são fundamentais, conforme visto na subcategoria anterior. Nesse contexto, alguns professores indicam em seus relatos que recebem orientações da Coordenação Pedagógica e, conforme as observações realizadas, essas orientações podem ser coletivas. O excerto a seguir retrata um momento no qual a Coordenadora Pedagógica apresenta informações relacionadas à inclusão, a um grupo de professoras em hora-atividade:

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

As professoras que recebem as propostas de flexibilizações estão em hora-atividade; assim, esse momento poderia ser um espaço de reflexões voltadas à inclusão. Todavia, a entrega e a recepção do documento são silenciosas e não são aproveitadas pela Coordenadora Pedagógica para a ampliação da discussão sobre o tema. Domingues (2014) destaca que as possibilidades formativas no local de trabalho possibilitam ao professor refletir sobre questões específicas que envolvem seu cotidiano, mas essa oportunidade deixou de ser aproveitada pela Coordenadora, tanto pelo que se verificou em sua atitude quanto pelo observado na posição de passividade das professoras que estavam presentes, indicando que tais posturas podem ser recorrentes.

Boaventura (2008) indica que para que ações inclusivas sejam promovidas pela gestão escolar os profissionais envolvidos precisam estar preparados tanto no conhecimento das políticas específicas quanto na compreensão de práticas pedagógicas que podem ser viabilizadas. Assim, entende-se que a Coordenação Pedagógica não tem apenas a atribuição de dar informações necessárias aos docentes, mas seu trabalho precisa contemplar também a reflexão sobre as orientações em pauta.

A característica de liderança da Coordenadora Pedagógica faz-se presente quando dá orientações ao grupo de professores, o que, para Aguiar (2015), é próprio da sua função. Por isso, a perspectiva da gestão democrática é indispensável para que, por intermédio do coletivo, a escola encontre meios de se organizar frente às orientações para a inclusão. Esse momento também se constitui como possibilidade de construção para a escola, pois, ao receberem informações de forma coletiva, os professores podem conversar sobre o que é apresentado e, provocados pela Coordenação, problematizarem e indicarem aspectos específicos relacionados a cada discussão. Isso inclui a abordagem de dificuldades, possibilidades de novos encaminhamentos ou propostas em vista dos objetivos a serem alcançados.

Em relação às orientações coletivas, alguns momentos foram observados, porém tiveram um caráter mais informativo. Momentos de orientação coletiva ao grupo de docentes, de modo geral, demonstram serem também necessários, possivelmente para dinamizar o trabalho do CP tendo em vista que um dos pontos frágeis que ele vivencia é a grande quantidade de atribuições que costuma ter (FRANCO, 2008).

Os momentos de coletividade são de orientações e informações, o aspecto de discussão coletiva, entretanto, não foi observado nas escolas, conforme reafirmam os registros dos dados de campo, o que deixa dúvidas sobre como está se efetivando o papel mediador e propositivo do Coordenador Pedagógico ao coletivo de professores, indicando também a necessidade de que os espaços de informações coletivas tornem-se, para além disso, espaços de reflexão.

Orientações da Coordenação Pedagógica Relacionadas a Adaptações e Flexibilizações⁵ para os Alunos Público-Alvo da Educação Especial

Ao comentarem as ações desenvolvidas para os alunos público-alvo da EE, a maioria dos professores e Coordenadoras Pedagógicas menciona o que está sendo feito em termos de diferenciação pedagógica nas escolas pesquisadas, como exemplificado pela PSRM2:

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

O Estado do Paraná afirma, em seus documentos, propor às escolas um currículo inclusivo, no qual há possibilidade de adaptações e de flexibilizações para as propostas de ensino dos alunos público-alvo da Educação Especial (PARANÁ, 2006). O aluno público-alvo da Educação Especial poderá, portanto, ter ensino, atividades e avaliações diferenciadas conforme sua necessidade. Essa diferenciação é discutida nas Diretrizes Curriculares paranaenses (PARANÁ, 2006) como algo subjetivo, pois indica que cada estudante terá um desempenho próprio em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Os excertos a seguir se relacionam ao auxílio da Coordenação Pedagógica à reflexão dos docentes em relação à diferenciação possível em cada caso:

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

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

Pela família quando procura a escola;

Nas avaliações diagnósticas realizadas;

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

Sim, o trabalho já vem sendo feito há alguns anos, aos poucos todos foram se adaptando e adaptando sua prática para melhor atender os alunos com Necessidades Educacionais Especiais. (PSRM2/Q).

Adaptação das atividades e avaliações e inclusão de todos nas atividades escolares.

No início do ano recebemos informações dos alunos que durante a matrícula já trazem informações e laudos, mas essa situação é muito pontual. Normalmente durante o ano ocorrem as percepções das dificuldades e os encaminhamentos necessários.

[As adaptações e flexibilizações são feitas] com orientações das pedagogas, da professora da sala de recursos e muitas vezes sozinha, errando e acertando. (P12/Q).

A equipe pedagógica, especialmente a Coordenação Pedagógica, é fundamental para que práticas diferenciadas ocorram na escola. Conforme Carvalho (2008), é necessário que variações e

⁵ Uma discussão sobre o uso das terminologias adaptação, adequação e diferenciação em relação aos alunos público-alvo da Educação Especial pode ser verificada em Pires e Mendes (2019).

modificações sejam feitas no ensino para que barreiras sejam removidas e propiciem a aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

À Coordenação Pedagógica cabe estar atenta para auxiliar a identificação de tais barreiras, pois assim como há alunos que conseguirão realizar as propostas direcionadas a todo o grupo de alunos, sem adaptações, há aqueles que necessitam de elementos e práticas diferenciadas para aprender. O importante nesse contexto é identificar como se configura a aprendizagem do aluno, sem subestimá-lo ou desconsiderá-lo no processo, como ressaltam Fogli, Filho e Oliveira (2008), que defendem que a deficiência deve ser considerada, e não desprezada e nem privilegiada.

Gerar esse processo reflexivo na escola perpassa, portanto, o trabalho da Coordenação Pedagógica, que é mencionado por professores ao indicarem como são auxiliados em relação à inclusão de seus alunos. As indicações da presença da Coordenadora Pedagógica para esclarecer, informar, orientar ações inclusivas expressam que essas profissionais buscam atuar articulando diferentes questões relacionadas à inclusão. Porém, questiona-se em quais momentos tais orientações ocorrem, pois, conforme observado nas subcategorias anteriores, processos de orientação aos professores, por parte da Coordenação Pedagógica, foi percebida como não sendo frequente.

Os dados de campo demonstraram que a Coordenação Pedagógica também é responsável por articular o trabalho dos professores da área de Educação Especial (PSRM, PAC, PAEE⁶) ao trabalho dos demais professores no ambiente escolar, o que contribui para facilitar o processo de diferenciação do ensino. O trabalho desses professores é citado pelos demais professores e Coordenadoras Pedagógicas pesquisadas e sua presença na escola é considerada um indicativo importante para que a inclusão se efetive, embora não sejam os professores da área de Educação Especial os únicos responsáveis pela inclusão educacional dos alunos público-alvo da Educação Especial. Apesar desses indicativos aparecerem nas respostas dos participantes, durante a pesquisa poucos momentos de contato entre Coordenadoras e essas docentes foram observados.

Em seus relatos, as Coordenadoras da escola B mencionam a responsabilidade de todos os professores da escola pela aprendizagem dos alunos, esclarecendo que não somente os professores da Educação Especial desenvolvem um trabalho voltado à inclusão educacional. Esse esclarecimento foi feito pelas Coordenadoras Pedagógicas ao grupo de professores e é essencial para possibilitar que todos se percebam como responsáveis pelo processo. Azevedo e Cunha (2008, p. 69) indicam como responsabilidade da Coordenação Pedagógica “[...] favorecer as adaptações curriculares necessárias, que atendam a educadores e educandos”, ou seja, propiciar aos professores condições para que a diferenciação possa ocorrer.

⁶ PSRM – Professora de Sala de Recursos Multifuncionais; PAC – Professor de Apoio à Comunicação Alternativa, PAEE – Professor de Apoio Educacional Especializado.

Sobre as práticas docentes em relação à adaptação e à flexibilização, duas Coordenadoras Pedagógicas pontuam:

Sim, em sua maioria, [os professores] procuram adaptar seu trabalho (metodologia) para atingir a melhor aprendizagem de seus alunos. (CP2/Q).

As mudanças ocorreram de maneira muito natural, conforme o público-alvo foi chegando nas escolas; mais que implementar mudanças, foi necessário entender cada aluno em sua individualidade e aprender a trabalhar com eles.

Atualmente, a educação inclusiva está incorporada na prática dos professores. Há discussões sobre as necessidades de cada aluno e isso ocorre no cotidiano escolar.

Avaliações, adaptação curricular e metodologias adequadas ao atendimento dos alunos.

Eles são orientados a atender aos alunos conforme as necessidades de cada um.

É uma prática há anos incorporada. (CP4/Q).

De acordo com o que demonstram as Coordenadoras, vê-se que elas acreditam que adaptações e flexibilizações são feitas pelo seu grupo de professores. No entanto, faz-se necessário refletir sobre essas práticas, pois considerá-las como incorporadas, quase que automaticamente, pode expressar a ideia de algo concluído ou estático e a não necessidade de modificações e aprofundamentos pelo conjunto de professores e Coordenadores.

Conforme indica Aguiar (2015, p. 150), “[...] construir uma escola inclusiva leva tempo e demanda esforço sistemático em reuniões pedagógicas ou estudos semanais que abordem temas de interesse e relacionados às necessidades do professorado”. Quando se observa os dados desta subcategoria de análise, os momentos de orientação e reflexão da Coordenação Pedagógica junto aos professores ocorrem, mas ainda são frágeis em relação à frequência com que ocorrem.

Cabe ressaltar que embora os depoimentos das participantes indiquem pontos positivos, a prática por vezes evidencia fragilidades materializadas em pouca articulação entre os professores e a Coordenação Pedagógica, conforme se pode verificar no registro da Observação a seguir:

Na sala dos professores, durante o horário de recreio dos alunos, a professora representante do 9º ano C relata para o grupo de professores, Coordenadora Pedagógica e diretora que haverá um projeto de libras com os alunos, junto com a professora intérprete de libras e uma aluna surda dessa turma. A CP5 estava em sua sala no momento dessa conversa, e a CP6 não participa da comunicação dessa informação, mesmo estando presente. O projeto de libras não parece ter sido planejado junto à coordenação pedagógica, pois a CP6 não comenta sobre o assunto, apenas ouve, sem demonstrar qualquer envolvimento. (Protocolo de Observação 2C).

O não envolvimento das Coordenadoras Pedagógicas no projeto apresentado pela professora reitera fragilidade no desenvolvimento de uma das principais atribuições da Coordenação Pedagógica: o acompanhamento dos docentes. Esse acompanhamento ou envolvimento por parte do Coordenador Pedagógico permite a socialização do que é desenvolvido em sala de aula entre todos os docentes (PINTO, 2011). A ideia de que somente a professora representante da turma que tem uma aluna surda e a professora intérprete desenvolverão o projeto com os alunos é limitadora, e, mesmo que envolva diferentes alunos, se houvesse o envolvimento de outros professores facilitaria o processo formativo de

todo o grupo. Essa articulação, portanto, poderia ser feita pela Coordenação Pedagógica. A CP5 comenta sobre sua percepção:

Os processos mais comuns são as matrículas para alunos especiais. A implementação das Salas de Recursos [Multifuncionais - SRM] que atendem esses alunos.

No campo pedagógico há uma “pseudo” adaptação das atividades escolares; Há práticas pedagógicas interessantes, trabalhos em sala de aula com alunos surdos, acompanhamento de intérprete. Mas, são casos específicos de atendimento. (CP5/Q).

O depoimento de uma das Coordenadoras confirma o entendimento sobre a participação limitada da Coordenação Pedagógica no acompanhamento dos docentes no projeto. Ela menciona o trabalho realizado e aponta que esse trabalho é um caso específico, que faz parte de práticas pedagógicas interessantes, mas não cita maior envolvimento ou participação.

Santos e Paulino (2008) abordam a importância de que as práticas pedagógicas sejam revistas, investigadas, avaliadas continuamente para que a inclusão educacional dos alunos público-alvo da Educação Especial ocorra. Nessa perspectiva, considera-se como um elemento de dificuldade na atuação do Coordenador Pedagógico que práticas sejam desenvolvidas sem sua participação ou seu envolvimento, pois essas práticas podem envolver apenas alguns sujeitos sem a construção coletiva que a Coordenação pode promover. A CP5 ressalta as pseudo-adaptações realizadas na escola, no sentido de que existem ações, mas que essas em alguns momentos não saem do papel ou são realizadas em casos isolados, o que leva ao questionamento de que as ações de adaptação e de flexibilização relatadas anteriormente sejam efetivas.

Adaptações e as flexibilizações também foram mencionadas em diferentes relatos dos participantes ao expressarem dificuldades enfrentadas no processo de inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial:

Percebe-se a dificuldade dos professores em organizar o trabalho pedagógico de forma a flexibilizar os conteúdos curriculares, atendendo os perfis diferenciados dos estudantes. (CP3/Q).

Foi e ainda é! Como disse na primeira questão, o difícil é explicar que “todos” os alunos aprendem de formas diferenciadas. Essa prática já foi iniciada, mas ainda falta muito para chegarmos ao que seria ideal. (PSRM1/Q).

Cruz e Glat (2014) identificam a flexibilização curricular e a individualização do processo de ensino como inerentes a uma proposta de escolarização que seja inclusiva. As ações da Coordenação Pedagógica, diante dessa realidade, precisam ir ao encontro das dificuldades sentidas pelos docentes, a fim de colaborar com eles. Portanto, a compreensão da necessidade de realizar tais flexibilizações perpassa as discussões que a Coordenação precisa realizar junto com o grupo de professores.

Nesta subcategoria, considera-se, portanto, que há orientações oficiais para a flexibilização e a adaptação curricular e que os professores têm ciência de tais orientações. Porém, não se pode afirmar que a existência de adaptações e flexibilizações sejam suficientes para atender a demanda de aprendizagem

dos alunos, ou que a forma como elas são compreendidas pelos professores e Coordenação de fato auxiliam no atendimento das necessidades dos alunos. Constatou-se, assim, a importância da clareza por parte da equipe escolar sobre a temática adaptações e flexibilizações, bem como a necessidade de orientações mais propositivas da Coordenação junto aos professores, além da socialização de boas práticas no âmbito das escolas.

Formação continuada para os docentes, sobre a inclusão

Um dos âmbitos centrais no trabalho da Coordenação Pedagógica é a formação docente. Autores como Domingues (2014), Libâneo (2010) e Pinto (2011) destacam a importância dessa atuação. Os dados que deram origem à presente subcategoria foram organizados a partir da menção da formação continuada pelos docentes participantes da pesquisa.

Os excertos a seguir indicam possibilidades em relação à formação, porém apresentam mais diretamente a Coordenação Pedagógica como facilitadora de reflexões formativas. Alguns exemplos são demonstrados a seguir:

Leituras, para entender o que se passa com eles para melhorar o meu convívio.

Sim, com as professoras que os acompanham.

*Sim, nas **reuniões pedagógicas** no início do ano letivo.*

Através da professora que acompanha, pois, ela é especialista em educação especial. (P4/Q, grifo nosso).

Busco esse conhecimento a partir de leituras diversas sobre o assunto; na busca por materiais, atividades, adaptações de conteúdo etc.

*Sim, com a **equipe pedagógica** do colégio, com os professores de apoio e professoras da sala de recursos, além dos colegas de trabalho. (P6/Q, grifo nosso).*

*Sim. A **Equipe Pedagógica**, via conversa pessoal e documentos para esclarecimentos. (P3/Q, grifo nosso).*

*Sim, durante reuniões pedagógicas e outras oferecidas pelo estado. Na maioria são organizados pela **equipe pedagógica**. De maneira assídua e com um enorme cuidado. (P5/Q, grifo nosso).*

Para Domingues (2014), o processo formativo de forma contínua é fundamental, pois considera que o docente não é um mero executor, mas que ele pensa e reflete sobre sua prática, relacionando-a ao contexto social mais amplo. Nessa direção, os participantes da pesquisa indicam, em sua grande maioria, buscar conhecimentos sobre a inclusão e consideram que necessitam continuar sua formação. As possibilidades mais indicadas pelos professores, para obterem conhecimentos relacionados à inclusão educacional dos alunos público-alvo da Educação Especial, são: pesquisas na internet, acesso a livros, realização de cursos e oficinas, conversas com seus pares e também a Coordenação Pedagógica.

Dentre os 15 professores que participaram da pesquisa, 11 indicaram em seus relatos a presença da Coordenação Pedagógica quando abordaram a temática formação. Essa recorrência indica a presença da Coordenação no que diz respeito aos momentos formativos desenvolvidos na escola,

mencionados como: reuniões pedagógicas, orientações e auxílio em dúvidas sobre a inclusão. A partir desses dados, pode-se perceber que os momentos formativos existem, mas, quando confrontados com a subcategoria Orientações da Coordenação Pedagógica planejamento, práticas pedagógicas e objetivos docentes relacionados à inclusão, verifica-se que esses momentos não são frequentes.

A Professora 2 reconhece a participação da equipe pedagógica em relação à formação destinada à inclusão educacional, ao mesmo tempo que indica que a Coordenadora Pedagógica não consegue promover todo o processo de construção de conhecimentos de que os professores necessitam:

*A participação da **equipe pedagógica** da escola que trabalho, é excelente. Mas, para o profissional que desejar aprofundar seus conhecimentos nessa área, deverá tirar recursos de seu próprio bolso.*

As informações passadas por eles são de extrema importância.

Quando eles passam informações com relação às deficiências dos alunos de inclusão. (P2/Q, grifo nosso).

Os momentos que professores e Coordenadoras Pedagógicas possuem na escola para a promoção de formações continuadas são limitados, pois o calendário letivo é implementado no início do ano e muitas questões devem ser abordadas nos momentos destinados à formação. Assim, o relato da professora revela um bom trabalho por parte da Coordenação Pedagógica, mas também a carência do aprofundamento de que o docente necessita.

Os excertos a seguir expressam a posição das Coordenadoras participantes sobre o que a Coordenação Pedagógica realiza em relação à formação docente, considerando a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial:

Conscientização dos profissionais sobre essas mudanças.

Procuram planejar fazendo as adequações necessárias para que ocorra a inclusão.

Durante as formações pedagógicas. Discutindo com todos os envolvidos no processo. (CP2/Q).

Nas reuniões pedagógicas

Conselhos de Classe

Sempre a coordenação pedagógica dá apoio. (CP7/Q).

Em todos os momentos possíveis e necessários; recreio, formações continuadas, reuniões, etc. (CP1/Q).

Sempre que temos a possibilidade, incluímos o tema inclusão nos momentos de assessoria junto aos professores, que ocorre durante a hora-atividade docente, bem como em datas destinadas em calendário escolar para reuniões pedagógicas.

Nesse sentido, o ponto de partida da orientação da equipe pedagógica junto aos professores leva em consideração a análise de elementos como: diferentes maneiras de aprender, flexibilização curricular, avaliação diferenciada, tempo de aprendizagem de cada aluno e organização de metodologias e estratégias pedagógicas adequadas, respeitando os limites e possibilidades de cada aluno. (CP3/Q).

Sim, conselho de classe, também nas horas-atividade dos professores.

Sim, para falar das dificuldades para atendimento a esses alunos.

Que atividades trabalhar, visto que a maioria desses alunos não acompanha a turma na aprendizagem, sobre a disciplina dos mesmos. (CP7/Q).

Conversamos nos momentos da hora-atividade e no dia a dia quando os professores sentem necessidade de alguma orientação.

Sim, sempre que os professores sentem necessidade de maiores orientações e adaptações.

Nas formações pedagógicas, conselho de classe e a equipe pedagógica está junto e apoiando. (CP8/Q).

De acordo com o que evidenciam os dados, as Coordenadoras Pedagógicas utilizam alguns espaços para falar sobre a inclusão junto ao grupo de docentes, mas as reflexões ainda são limitadas. As reuniões pedagógicas previstas no calendário letivo, os Conselhos de Classe, a hora-atividade e as formações são mencionados como momentos em que as discussões e reflexões são promovidas nas escolas pesquisadas.

Diante desses indicativos, dois aspectos podem ser levantados. O primeiro diz respeito a esses espaços serem os únicos disponíveis na escola para o aprofundamento sobre todas as outras temáticas necessárias ao processo ensino-aprendizagem, o que pode não ser suficiente diante das diferentes demandas. A organização do tempo e dos espaços torna-se fundamental e também se constitui como um desafio para a Coordenação Pedagógica. O segundo aspecto trata dos poucos momentos observados em que a Coordenação Pedagógica utilizou a hora-atividade para a formação docente, entretanto, ressalta-se que esse seria o momento disponível mais recorrente na escola.

Aguiar (2015), Santos e Paulino (2008) consideram a importância do Coordenador para a promoção de reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar. Contudo, para realizar essa tarefa, a Coordenação indica alguns elementos dificultadores que encontra no processo. Ao refletir sobre a formação dos professores para a inclusão, a Coordenadora Pedagógica 7 relata:

[Sobre a inclusão] Importante, porém professores não têm essa formação, que os professores de formação especial têm, que trabalham com horários marcados para cada aluno, ou com menos alunos em cada horário, portanto fica difícil trabalhar com mais de 30 alunos e dar atendimento especial para alunos de inclusão, mesmo com muita boa vontade, se torna difícil. (CP7/Q).

O relato da Coordenadora apresenta as dificuldades que os professores de sala de aula regular encontram ao trabalharem com a inclusão, mas, ao mesmo tempo, corrobora a ideia sobre a importância de momentos formativos visando reflexões e a superações de desafios encontrados. Entretanto, embora reconheça-se tal importância, uma das Coordenadoras, CP5, aponta a falta de procura dos professores para conversar sobre a inclusão, o que resulta em dificuldades relacionadas à compreensão e ao desenvolvimento das práticas pedagógicas necessárias:

Os professores procuram a equipe pedagógica para encaminhar situações disciplinares. É muito raro a procura de questões pedagógicas relacionadas a alunos de inclusão.

A realidade escolar é que sobre a inclusão é falado na mídia, existe legislação que orienta e ampara a pessoa com deficiência, mas no dia a dia ainda sofrem pré-conceito, a escola não tem preparo suficiente para lidar com certas situações que ocorrem; as adaptações não são efetivas.

Não há um planejamento específico para os alunos de inclusão.

Embora, a Sala de Recursos dê orientações comuns à sala de aula, relacionado ao aluno. Talvez o planejamento específico ajudasse no desempenho do aluno. (CP5/Q).

O relato da Coordenadora indica algumas ações que existem na escola, mas expressa não serem suficientes perante a realidade dos alunos público-alvo da Educação Especial. O fato de os docentes não procurarem a Coordenação Pedagógica para questões relacionadas à inclusão indica que o

processo formativo como um canal de troca entre professores e Coordenadoras se desenvolve fragilmente.

Tratando sobre a formação docente, o PPP da Escola D indica como responsabilidade da Coordenação Pedagógica:

[...] promover e coordenar reuniões pedagógicas de grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico visando à elaboração de propostas de intervenção para a qualidade de ensino para todos; participar da elaboração de projetos de formação continuada dos profissionais da instituição de ensino, os quais tenham como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar [...]. (PPP da Escola D, 2019, p. 23).

A Escola D relaciona a formação promovida pela Coordenação Pedagógica à qualidade do ensino, e a formação continuada é citada de forma direta ao pontuar as responsabilidades da Coordenação. Domingues (2014) compreende que promover a formação continuada docente é uma das responsabilidades do Coordenador Pedagógico, porém não apenas dele. A autora ressalta que outros espaços além da escola também devem ser propiciados aos docentes para o processo formativo; assim, outros pontos de vista e teorias podem ser incorporados. Além disso, a autora indica que, para formar, é preciso que o Coordenador Pedagógico também se forme.

É interessante ressaltar um dos depoimentos, de uma das Coordenadoras, em que se verificou um posicionamento que indica a sua formação para a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial como algo finalizado, o que pode ser preocupante. A formação continuada pressupõe um processo que avança e é retomado toda vez que novos desafios, sempre presentes no âmbito escolar, ocorrem. A CP afirma: “Creio que no meu caso isso é algo superado. Foram diversas participações com professores e pedagogos” (CP4/Q). O relato expressa que, ao longo de sua carreira profissional, a Coordenadora participou de momentos formativos, mas, atualmente, não sente tal necessidade, pois demonstra ter a sensação de superação, possivelmente de suas dúvidas ou compreensão do assunto.

Aguiar (2015, p. 150) entende que a “[...] ideia de formação dentro da escola certamente deve incluir um espaço de formação do próprio Coordenador, em conjunto com professores ou outros Coordenadores, compartilhando dúvidas e questões sobre a deficiência, estratégias e relações interpessoais”. Sendo subjetivas as questões inerentes à inclusão educacional, no sentido de que cada aluno apresentará necessidades diferentes diante do processo educativo, sempre haverá momentos em que todos na escola necessitam se aprofundar. Logo, as temáticas a serem abordadas na formação estarão em constante modificação, dada a dinamicidade do ambiente escolar.

Nas escolas pesquisadas, observaram-se os seguintes relatos sobre os espaços de formação continuada:

De uns anos para cá estamos carentes de cursos sobre o assunto. Utilizo como busca livros e páginas da internet sobre o tema. (PSRM1/Q).

Na semana de formação para profissionais da educação especial. Mas as discussões são sempre as mesmas, buscar diferentes formas de ensinar, mas o sistema de avaliar nunca muda. (PSRM4/Q).

Sim, muitas. Falta estrutura física e de suporte pedagógico para o atendimento especializado a esses alunos. O espaço é pouco e limitado.

Ainda o que temos e sabemos sobre a inclusão é pouco. Estamos caminhando, mas é preciso mais estudo e oportunidade de conhecimento com relação ao tema. (P11/Q).

Sim, sempre que conseguimos porque às vezes não sabemos claramente como fazer.

Atualmente, com a atual gestão, fala-se muito pouco sobre a educação inclusiva. Na escola pública, o pacote das formações já vem pronto. A equipe pedagógica dificilmente pode escolher o assunto a ser trabalhado. Mas já participei de algumas em outros governos. Pouco efetivo. Não há contribuição nenhuma, pelo menos atualmente. (P12/Q).

Sim, pois cada dia vai surgindo novos desafios, em que, às vezes, não temos preparo para enfrentar aquela situação. (P5/Q).

A escola é um espaço propício para o desenvolvimento da formação continuada, pois nele é possível abordar as dificuldades que advêm da prática pedagógica. A formação continuada é vista como uma possibilidade de reflexão sobre a realidade que se vivencia como professor. Trata-se de um aprofundamento que permite pensar sobre práticas e recorrer a apoios teóricos, levando a novas proposições e ações. Contudo, nas escolas pesquisadas, a formação continuada não ocorre da forma esperada, segundo os dados empíricos. A carência de uma formação que discuta a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial é percebida nos dados de campo, especialmente considerando-se que os professores e as Coordenadoras necessitam ter acesso a estudos mais aprofundados sobre a temática a partir de sua realidade. Isso é importante porque, conforme ressaltado por Mantoan (2018), sem a discussão com as pessoas envolvidas no processo de inclusão, não há avanços.

A dificuldade identificada anteriormente por uma das professoras (P12), quando relata que as propostas de formação vêm prontas da SEED, e que dificilmente a equipe pedagógica escolhe o que será abordado na escola, revela um outro aspecto que também precisa ser considerado nesse contexto da formação docente na escola: a limitação das Coordenadoras Pedagógicas em pensarem de forma conjunta com os docentes sobre sua realidade.

Martins (1998) defende que os sujeitos possam refletir e agir em seus ambientes de trabalho. A autora afirma que imposições externas são limitadoras e negam aos sujeitos a possibilidade de transformação de sua realidade. Desse modo, quando as formações vêm prontas das instâncias superiores da educação, tornam-se limitadoras e descontextualizadas da realidade das escolas.

Este estudo demonstra que os espaços para que o movimento formativo ocorra são mencionados, porém não observou-se esses momentos ocorrendo na prática durante o período de Observação, o que pode ser indicativo, em relação à frequência com que ocorrem, que a escola destina pouco tempo para realizar formações que tratem da temática da inclusão educacional dos alunos público-alvo da Educação Especial. O fato dos espaços formativos não serem pensados pela escola em relação às temáticas também é um ponto que requer atenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de discutir sobre as ações desenvolvidas pela Coordenação Pedagógica junto aos docentes e voltadas à da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, a presente pesquisa evidencia, a partir de pesquisa de campo, que algumas ações foram realizadas pelas Coordenadoras Pedagógicas pesquisadas. O acompanhamento do grupo de docentes é uma das principais funções desenvolvidas pela Coordenação, e quatro subcategorias de análise relacionam-se a essas ações, ou indicam a ausência delas. Essa afirmação se baseia nos momentos em que os professores demandam algo da Coordenação e não obtêm o retorno esperado ou quando a demanda é feita pela Coordenação para com os professores e também não se articula de forma significativa.

O acompanhamento do planejamento docente e a discussão acerca de práticas pedagógicas inclusivas constituem-se como ações necessárias à educação inclusiva, porém, esses aspectos destacam-se como pontos frágeis que requerem a reorganização e o desenvolvimento do coletivo no ambiente escolar. Acompanhar e coordenar pedagogicamente os docentes é uma ação da Coordenação que difere, em essência, do controlar seu trabalho, e essa compreensão é construída na escola, o que demanda esforço contínuo. Falar, refletir, pensar sobre o aluno público-alvo da Educação Especial é fundamental para a efetivação da inclusão na escola, pois sem essas ações o ambiente escolar não se transforma e as práticas continuam a se desenvolver de forma isolada, como constatado no estudo em alguns momentos.

Os espaços de discussão e formação são essenciais na escola e a Coordenação Pedagógica é responsável por articular esses momentos. Essa responsabilidade requer do CP não apenas uma ação, mas também uma compreensão da inclusão para que possa pensar maneiras de promovê-la em seu ambiente de trabalho. Constata-se que as Coordenadoras Pedagógicas pesquisadas realizam ações junto com os professores com vistas à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, porém, essas ações ainda se dão de forma pouco aprofundada, deixando espaços a serem preenchidos e até mesmo relações que precisam ser construídas e intensificadas, como a compreensão sobre flexibilizações e adaptações para os alunos incluídos, a promoção de espaços e temas formativos e a articulação de discussões sobre informações que chegam à escola dando aos sujeitos possibilidade de agir e transformar seu espaço de trabalho.

Esses aprofundamentos são necessários para que a luta pela inclusão se intensifique por meio da compreensão dos agentes escolares, e só ocorrerá a partir de estudo e pesquisa sobre a temática. O fato de ações existirem na escola não significa que ela é inclusiva, a construção e efetivação da inclusão requer esforços contínuos que não dependem apenas da Coordenação Pedagógica ou do grupo de professores, mas sim de um coletivo abrangente de envolvidos. Considera-se de grande valia as ações existentes, pois expressam os movimentos reais que as Coordenadoras desenvolvem junto com os professores, de modo que a escola não está inerte ou indiferente, mas movimentando-se, e a presente

pesquisa apresenta alguns caminhos que podem contribuir para a intensificação de tais movimentos com vistas à efetivação da inclusão.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. G. Desafios do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. In: PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 141-157.

ALVES, E. P. **Formar formando-se nos processos de Gestão e Inclusão Escolar**. 2009. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

AZEVEDO, M. A. R.; CUNHA, G. R. Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 18, n. 31, p. 53-72, jul./dez. 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOAVENTURA, R. S. **A gestão escolar na perspectiva da inclusão**. 2008. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, 2008.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CRUZ, G. G.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 257-273, out./dez. 2014.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico: e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

FOGLI, B. F. C. S.; FILHO, L. F. S.; OLIVEIRA, M. M. N. S. Inclusão na educação: uma reflexão crítica da prática. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 107-121.

FRANCO, M. A. R. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca da sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática**. Campinas: Papyrus, 1998.

PARANÁ. **Diretrizes curriculares da educação para a construção de currículos inclusivos**. Paraná: SEED, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf. Acesso em: 3 nov. 2019.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02 de 2016**. Dispõe sobre as normas para a modalidade educação especial no sistema estadual de ensino do Paraná. 136 Curitiba: CEE, 2016.

Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf. Acesso em: 3 nov. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Fundamentação legal para a elaboração do regimento escolar da Educação Básica**. Superintendência da Educação. Departamento de Legislação Escolar. Curitiba: SEED, 2017. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Manuais/manual_regimento2017.pdf. Acesso em: 21 nov. 2019.

PINTO, U. A. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

PIRES, Y. R.; MENDES, g. M. L. Adaptar, adequar, diferenciar: reflexões a partir das políticas curriculares para o público-alvo da Educação Especial. **Rev. Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 12, n. 3, p. 390-403, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n3.40581>. Acesso em: 09 set. 2020.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. A. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 47-60.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In: PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 47-61.

SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. Inclusão em Educação: uma visão geral. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (orgs.). **Inclusão em educação**: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-29.

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Autora 1 – Coleta de dados, análise dos dados e escrita do texto.

Autora 2 – Orientadora do projeto, participação ativa na análise dos dados e revisão da escrita final.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

As autoras declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores concordam que caso o manuscrito venha a ser aceito e postado no servidor SciELO Preprints, a retirada do mesmo se dará mediante retratação.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.