

**UNIVERSIDADE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO
ESCOLA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA**

**A AÇÃO SUPERVISIVA DO COORDENADOR
PEDAGÓGICO NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO
ESCOLAR**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, NA
ESPECIALIZAÇÃO EM SUPERVISÃO PEDAGÓGICA**

Vera Lúcia Valamiel Roriz

Orientador: Professor Doutor Carlos Alberto Alves
Soares Ferreira

Vila Real – Portugal
2016

VERA LÚCIA VALAMIEL RORIZ

**A AÇÃO SUPERVISIVA DO COORDENADOR
PEDAGÓGICO NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO
ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Ciências da Educação, da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação – na Especialização em Supervisão Pedagógica.

Presidente:

Armando Paulo Ferreira Loureiro (Professor auxiliar, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)

Vogais:

Arguente: Maria Helena Ribeiro dos Santos Silva (Professora Associada, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)

Orientador: Carlos Alberto Alves Soares Ferreira (Professor auxiliar, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)

Vila Real – Portugal
2016

A DEUS, à minha família, à Professora Conceição Alcântara, que me alfabetizou e aos(às) meus(minhas) verdadeiros(as) amigos(as).

Agradecimentos

Agradeço a DEUS pela concessão do privilégio de ter a oportunidade de realizar este estudo, pois sem ELE não seria possível. À minha, MÃE CESARINA VALAMIEL RORIZ, que, embora não tenha tido tempo de me ver me formar em Pedagogia e cursar o Mestrado, com certeza, esteve espiritualmente me abençoando, durante todo o percurso. Ao meu PAI, ANTÔNIO CARDOSO RORIZ, que esteve entre nós fisicamente até há pouco tempo, acompanhando esse trajeto e que, de “LÁ”, continuou emanando energias, para que eu conquistasse esse feito. Ao meu grande amor, MANOEL JOSÉ GOMES, que, após sua partida, sempre se fez presente em minha lembrança, dando-me forças para vencer todos os obstáculos pelos quais passei. À minha “MESTRE”, educadora e prima querida EDNA RORIZ, por convidar a mim e aos meus colegas do Colégio Arquidiocesano – Maria Teresa, Márcio e Míriam, a nos juntarmos ao grupo de profissionais do Colégio Edna Roriz, para cursar o Mestrado na UTAD – Portugal. Sem o seu apoio, talvez eu não conseguisse realizar esse sonho. Aos meus queridos TIO ZEZINHO e TIA ELZA, à minha prima irmã/amiga MÁRCIA, pelo acolhimento e cuidados a mim dedicados em momento tão difícil, motivado pela perda repentina do meu pai e durante os inúmeros finais de semana de estudos em sua casa. Sem esquecer-me de reportar ao companheirismo da MÁRCIA e da MARIA TERESA e a TIA ELZA durante os inúmeros finais de semana de estrada, de estudos e também de risadas. Ao professor primo SÉRGIO, pelas orientações e dicas durante as revisões da escrita do texto.

Ao Professor Doutor Carlos Alberto Alves Soares Ferreira, por ter me aceitado como orientanda, pelo acolhimento na UTAD desde o primeiro momento das aulas, pela compreensão e pelas orientações tão sábias e tão presentes. A todos os meus verdadeiros amigos e colaboradores que torceram por mim e cooperaram para que eu pudesse trabalhar, estudar e viajar nos meses de julho para Portugal, em especial à MARIA DE DORZITA, pelas orações e por, juntamente com o NENEM, a CÉLIA e o SR. JOÃO, cuidar com tanto carinho e atenção do meu PAI, durante minhas ausências. Às amigas e cunhadas MARIA BRAZILINA, GERALDA e APARECIDA, aos amigos SR. GERALDO MENDES e SRA. NEIDA, MARIA ELISA, SAIONARA, MARISE e

DONA MARIINHA, que por meio de suas orações, em momentos profissionais e pessoais difíceis, emanaram sempre energias positivas sobre minha vida.

Ao eterno amigo e pessoa de grande estima CÔNEGO PAULO DILASCIO, que hoje não se encontra mais entre nós fisicamente, mas que deixou-me uma grande riqueza, o exemplo de humanidade e ideal de educação, com quem trabalhei por 24 anos e que me oportunizou o desenvolvimento e experiências profissionais diversificadas no Colégio Arquidiocesano. Ao amigo CÔNEGO TARCÍSIO, enquanto Diretor do Colégio Arquidiocesano, por oportunizar e incentivar a mim e aos meus colegas de mestrado, também profissionais do Colégio, a realizarmos esse sonho profissional, mesmo enfrentando a todos os que naquele momento o questionaram, mas não se dignaram a tomar também a iniciativa de se melhorarem profissionalmente para o bem pessoal, profissional e consequentemente para a melhoria da instituição.

À profissional com a qual convivi nos meus primeiros anos de trabalho como professora, amiga de sempre, APARECIDA DELAMORE, juntas aprendemos o sentido do educar; aos profissionais com os quais trabalhei como Coordenadora Pedagógica e Administrativa: ELISABETE FERREIRA, EDNA SILVESTRE, KÁSSIA NONATO, MÁRCIO II, MARIA DO CARMO ROCHA; às Coordenadoras MARIA TERESA GUIMARÃES, MARLY GONÇALVES E MIRIAM CHAVES; e às profissionais MARIA DA GLÓRIA e ROSÂNGELA DAS DORES, que muito contribuíram com este estudo, concedendo-me gentilmente entrevistas tão valiosas sobre a suas práticas educativas. Agradeço também às colegas de trabalho e amigas com as quais partilhei conhecimentos e tive a oportunidade de com elas também aprender muito, em especial à MARIA ELISA MENDES, À ELIANA MOREIRA, à SAIONARA VARJÃO, à MARIA GERALDA PEREIRA e à MARISE AZEVEDO.

Além de ser um direito, a Educação Inclusiva é uma resposta inteligente às demandas do mundo contemporâneo. Incentiva uma pedagogia não homogeneizadora e desenvolve competências interpessoais. A sala de aula deveria espelhar a diversidade humana, não escondê-la. Claro que isso gera novas tensões e conflitos, mas, também, estimula as habilidades morais para a convivência democrática.

O resultado final, desfocado pela miopia de alguns, é uma Educação melhor para todos.

(Rodrigo Hubner Mendes)

RESUMO

A inclusão é considerada o novo paradigma do século XXI. Em atendimento a este paradigma, a Escola de ensino regular assume um grande desafio: promover o acesso de todos os alunos, sem exceção, a uma educação de qualidade. Foi objetivo deste estudo observar a concepção dos profissionais da escola – Professores e Coordenadores pedagógicos – sobre a prática de inclusão e de que maneira se dá a ação supervisiva do Coordenador Pedagógico junto ao professor, na realização do processo inclusivo escolar, no Ensino Fundamental. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais com seis professores e cinco coordenadores, de duas escolas, sendo uma do sistema de ensino privado e outra do sistema de ensino público. A partir da análise dos dados das entrevistas, foi possível identificar as dificuldades que envolvem o processo de inclusão nas escolas. Foi possível também detectar que há problemas em relação à ação supervisiva do Coordenador pedagógico junto aos professores, e que dois são os motivos geradores deles: a defasagem na formação dos professores e coordenadores para o trabalho com educação inclusiva e a ausência de um modelo de supervisão pedagógica sistemático e fundamentado teoricamente para subsidiar e responder às necessidades impostas pelo desafio de implementar a Educação Inclusiva na perspectiva da Educação para Todos, para a efetivação dos direitos de crianças com necessidades educacionais especiais.

Palavras-chave: Inclusão. Necessidades Educativas Especiais. Educação para todos. Ação supervisiva do Coordenador Pedagógico.

ABSTRACT

Inclusion is considered the new paradigm of the twenty-first century. In response to this paradigm, the regular education school takes on a big challenge: to promote access for all students, without exception, to an education of quality. The aim of this study was to observe the conception of school personnel - teachers and educational coordinators - about the practice of inclusion and how the supervisory action of the Educational Coordinator occurs with the teacher, in making the school inclusive process in elementary school. For this, individual semi-structured interviews with six teachers and five coordinators were held, from two schools, one of the private education system and the other from the public education system. From the data analysis of the interviews, it was possible to identify the difficulties surrounding the process of inclusion in schools. It was also possible to detect that there are problems in relation to supervisory action of the pedagogical coordinator with teachers, and two are their generators reasons: the gap in the training of teachers and coordinators to work with inclusive education and the absence of a systematic supervisory model and a pedagogical theory to support and respond to the needs imposed by the challenge of implementing inclusive education in the Education for All perspective, for the realization of the rights of children with special educational needs.

Keywords: Inclusion. Special educational needs. Education for all. Supervisory action of the Pedagogical Coordinator.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
REFERENCIAL TEÓRICO	13
1 A SUPERVISÃO ESCOLAR NO BRASIL	13
1.1 A história da supervisão escolar no Brasil	13
1.2 Conceito atual de supervisão pedagógica.....	19
1.3 Modelos de supervisão pedagógica.....	22
1.4 Os cenários da supervisão pedagógica na atualidade	23
1.4.1 <i>Cenário da imitação artesanal</i>	23
1.4.2 <i>Cenário da aprendizagem pela descoberta guiada</i>	24
1.4.3 <i>Cenário pessoalista</i>	25
1.4.4 <i>Cenário behaviorista</i>	26
1.4.5 <i>Cenário psicopedagógico</i>	26
1.4.6 <i>Cenário reflexivo</i>	28
1.4.7 <i>Cenário clínico</i>	29
1.5 As funções do supervisor pedagógico	31
2 A INCLUSÃO: PARADIGMA DO SÉCULO XXI	36
2.1 O conceito de inclusão: inclusão x integração.....	38
2.2 A percepção dos educadores quanto ao processo de inclusão	46
3 A ESCOLA REFLEXIVA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO	52
3.1 A função supervisiva do coordenador pedagógico no contexto da escola reflexiva	55
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	58
1. PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO.....	58
2. OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO.....	58
3. PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO	59
4. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS.....	60

5. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	61
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	63
1 A CONCEPÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR E DO COORDENADOR PEDAGÓGICO SOBRE INCLUSÃO	63
1.1 Conceito de inclusão.....	63
1.2 A importância da inclusão na educação escolar	65
1.3 A preparação da escola para a inclusão	66
1.4 A aceitação dos professores em relação ao processo de inclusão escolar	67
2 AS PRÁTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR	69
2.1 O papel do coordenador pedagógico na promoção da inclusão	69
2.2 O papel do professor na promoção da inclusão.....	70
2.3 Estratégias para a prática da inclusão na educação escolar	73
2.4 As limitações das práticas de inclusão na educação escolar	78
2.5 As dificuldades do coordenador pedagógico e do professor para inclusão na educação escolar	78
3 A FORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	81
3.1 A formação do coordenador pedagógico para a inclusão na educação escolar.....	81
3.2 A formação do coordenador pedagógico para a inclusão na educação escolar.....	82
4 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E DO COORDENADOR PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	83
5 A INCLUSÃO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	85
5.1 A importância de técnicos especializados na inclusão na escola regular	85
5.2 O processo de inclusão na escola.....	88
6 A AÇÃO SUPERVISIVA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR	90
6.1 O papel do coordenador pedagógico na prática dos professores...	90

6.2 A prática do coordenador pedagógico na supervisão dos professores	92
6.3 A necessidade de melhorias na ação supervisiva do coordenador pedagógico	95
CONCLUSÕES.....	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
ANEXOS.....	108
ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	108
ANEXO B – Consentimento da participação da pessoa como sujeito ..	110
ANEXO C – Roteiro de entrevista direcionado aos Coordenadores Pedagógicos	111
ANEXO D – Roteiro de entrevista direcionado aos professores	113
ANEXO E – Categorização das entrevistas.....	116

INTRODUÇÃO

O presente trabalho procurou dar resposta às seguintes questões/problemas:

- Quais as percepções de coordenadores pedagógicos e de professores de escolas privada e pública do ensino fundamental sobre a inclusão de alunos nas escolas?
- Quais as opiniões de coordenadores pedagógicos e de professores de escolas pública e privada sobre a prática de inclusão?
- Qual a ação supervisiva dos coordenadores pedagógicos de escolas pública e privada junto dos professores na promoção da inclusão de alunos nas escolas?

Como modernamente se sabe, a inclusão é a equiparação das oportunidades de desenvolvimento de todos os indivíduos da sociedade, garantindo acesso igualitário em todos os campos da vida, proporcionando relações de acolhimento e aceitação das diferenças. A inclusão escolar é parte integrante desse processo e deve oferecer educação de qualidade para todos, desconsiderando qualquer tipo de discriminação.

A inclusão escolar passa a ser um desafio para os profissionais da escola, uma vez que provoca uma qualificação no processo educativo, possibilitando o direito de todos os alunos, sejam estes especiais ou não, usufruírem de uma educação satisfatória (MANTOAN, 2003). Ela é um processo de transformação e reestruturação das escolas como um todo, tendo como objetivo principal proporcionar igualdade nas oportunidades oferecidas a todos os alunos, assegurando o desenvolvimento intelectual deles.

Para que esta inclusão aconteça de forma satisfatória, é necessário que os professores tenham conhecimento acerca das dificuldades dos alunos especiais, para tentar promover um clima de aceitação incondicional da diferença que acarretaria na dissolução das desigualdades e no desenvolvimento interacional tanto dos alunos especiais quanto dos “normais”.

O Coordenador pedagógico tem necessariamente papel preponderante no apoio ao professor em sua atividade educativa e do professor como protagonista no processo da inclusão, já que esse Coordenador tem, segundo Libâneo (2002, p. 35), uma função importante diante do desafio de incluir, visto

que ele é “como um agente de mudanças, facilitador, mediador e interlocutor”, pois integra a equipe que atua na escola, trabalhando diretamente com os profissionais da instituição.

Dessa forma, considera-se essencial que os coordenadores e professores tenham conhecimento amplo das mudanças que devem acontecer, para que a inclusão realmente ocorra, destacando-se a relevância de conhecer a percepção desses coordenadores para desconstruir concepções negativas sobre a inclusão.

Esta dissertação apresenta em sua primeira parte referencial teórico que contempla: a história da supervisão no Brasil e os cenários de supervisão; a inclusão – paradigmas do século XXI e o conceito de inclusão; a escola reflexiva no contexto da inclusão. Na segunda parte, apresenta a Metodologia de Investigação e, na terceira trata dos resultados da pesquisa. Essa parte está dividida em seis subitens, assim intitulados:

1. **“A concepção profissional do professor e do coordenador pedagógico sobre inclusão”**. Aqui se demonstrarão os significados que os coordenadores e os professores da escola investigada dão à inclusão de alunos em sua escola.
2. **“Práticas de inclusão escolar”**. Discutir-se-á, nesse momento, as falas dos coordenadores e professores sobre as suas respectivas práticas e possíveis dificuldades ou inviabilidade de se fazer a inclusão na escola.
3. **“A inclusão e o projeto político pedagógico.”** Nesse subitem, tratar-se-á da visão desses profissionais quanto à proposta pedagógica da escola no que tange ao trabalho de inclusão.
4. **“A formação para a inclusão na educação escolar”**. Aqui se buscará conhecer a formação dos profissionais da escola para o trabalho de inclusão.
5. **“A formação docente e a melhoria das práticas de inclusão escolar”**. Procurar-se-á, neste momento, discutir sobre a importância da formação dos docentes e coordenadores pedagógicos para a melhoria da prática e eficácia no processo de inclusão escolar.
6. **“A ação supervisiva do coordenador pedagógico para a inclusão escolar”**. Finalmente, aqui, conhecer-se-á o ponto de vista dos profissionais sobre a eficácia da ação supervisiva do Coordenador

pedagógico no processo de inclusão na escola de ensino fundamental e as propostas de melhoria dessas ações.

PARTE I

REFERENCIAL TEÓRICO

1. A SUPERVISÃO ESCOLAR NO BRASIL

Os estudos sobre o papel do supervisor escolar no processo educacional perpassam pelos diferentes contextos e momentos da história do Brasil. Na história da educação brasileira, percebem-se, com clareza, os diversos papéis e ações assumidas por este profissional, considerado, para este trabalho, especificamente, como Coordenador Pedagógico, durante cada momento e condições socioeconômicas e políticas do país. Saviani (2004), ao realizar seus estudos, nos quais percorre os caminhos da História da Educação no Brasil, mostra a trajetória do profissional da Supervisão Pedagógica, definindo-a em três momentos distintos: como função, pois, num primeiro momento, já havia profissional destinado a supervisionar, ou seja, vigiar, controlar e preparar as novas gerações para o convívio social; em um segundo momento, destaca-se a concepção de supervisão evidente nas ações destinadas à implantação da Inspeção escolar e conseqüente fiscalização do ensino primário, como forma de melhoria da organização da instrução pública, desenvolvida pelos jesuítas; e, por último, Saviani aborda o processo de primeira tentativa de profissionalização da supervisão, quando se estabelece no Brasil o Supervisor, como uma nova categoria profissional, que permanece até a sua regulamentação, pelo Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/1969, de 11 de abril, ganhando assim uma identidade própria.

1.1 A história da supervisão escolar no Brasil

Para este estudo, optou-se por abordar historicamente a Supervisão Escolar no Brasil, a partir da década de 1960. As décadas de 1960 e 1970 são identificadas por um período de reformas implantadas no contexto educacional, com objetivo de superar as deficiências do ensino brasileiro, respondendo

assim às novas exigências impostas pelo modelo de desenvolvimento econômico, infligido por um governo ditatorial, com ampla operação de capital estrangeiro. Saviani (1991, p. 23, *apud* SANTOS, 2012. P. 15), afirma que:

Ao final dos anos 50 e na década de 1960, modifica-se a tendência educacional vigente e chega-se à tendência tecnicista, cuja característica é a organização do ensino de acordo com os princípios tayloristas e fordistas, dando-se ênfase aos mecanismos de objetividade e operacionalidade do trabalho, bem como à ideia de parcelamento do mesmo, ou seja, à divisão técnica das funções.

Em consequência deste modelo econômico, houve um acréscimo expressivo de profissionais na rede pública de ensino, o que causou grande complexidade nas relações de trabalho dentro das escolas. Este fator forçou a necessidade da divisão técnica do trabalho e trouxe, como consequência, o surgimento das categorias de “especialistas” ou “técnicos” em educação. A reforma do Ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro, traz como determinação, em seu artigo 52º, a finalidade da escola normal como formadora dos professores orientadores, supervisores e administradores e, em 1968, a Reforma do Ensino Universitário, Lei nº 5.540, de 20 de novembro, estabelece as especializações atreladas ao curso de Pedagogia.

A partir desse contexto, surge, como uma habilitação da Pedagogia, a Supervisão Escolar. Em 1969, com a finalidade de melhor preparar o profissional especialista da educação e profissionalizá-lo no âmbito legal, o Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer nº 252 de 11 de abril de 1969, define a estrutura curricular do curso de Pedagogia. Desse modo, não se formava o técnico em educação, com várias funções sem definições claras, mas tinha-se uma formação que objetivava, como afirma Saviani (2004, p. 29), “[...] especializar o educador numa função particular, sem se preocupar com a sua inserção no quadro mais amplo do processo educativo. O curso de Pedagogia foi, então, organizado na forma de habilitações”. A partir daí, o Curso de Pedagogia passou a ser organizado na forma de habilitações técnicas particulares, sendo elas: administração, inspeção, supervisão, orientação e, ainda, magistério de disciplinas profissionalizantes dos cursos normais. Assim, os especialistas da educação, formados nos cursos de Pedagogia, de acordo com a habilitação cursada, podiam exercer sua profissão

nas áreas específicas do ensino, como: diretor escolar, supervisor educacional, orientador educacional ou coordenador pedagógico.

Segundo Saviani (2004, p. 31), o parecer supracitado deu à pedagogia um requisito básico para se estabelecer como profissão: a necessidade social, imposta por um mercado de trabalho permanente com exigências de capacitação dos novos profissionais, para mão de obra técnica, e para isso necessitava de vários especialistas, entre eles, o supervisor educacional. Tal questão é abordada por Ferreira (2007, p. 89), quando diz: “A educação, portanto, sendo exercida e cumprida pelos especialistas e, mais especificamente, monitorada pelo supervisor, vai atuar como motor do processo de desenvolvimento”. Sendo assim, ao Supervisor educacional cabia a missão de desenvolver o seu trabalho no sentido de “revalidar os paradigmas técnicos oriundos da exigência do modelo capitalista vigente”. A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, vem estabelecer um novo marco da política educacional dessa época, ao propor várias inovações em relação à legislação anterior, conforme afirma Berger (1985, p. 283):

O governo, ao sancioná-la, reformula, por meio de várias medidas, o ensino primário e secundário, entre elas o estabelecimento das Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e, neste contexto, a supervisão adquiriu contornos de assistência técnico-pedagógica.

No final da década de 1970 e início da de 1980, com a possibilidade de abertura política, surge um novo contexto para a história da Supervisão Escolar no Brasil. Abre-se a discussão sobre a função da escola e da Supervisão Educacional, a partir das necessidades de um novo projeto educativo que atendesse também às classes populares, e não mais um projeto imposto pelo poder governamental. O novo projeto tinha como foco principal a organização política das classes populares e reivindicava soluções para os problemas sociais que emergiam na época, entre eles os relacionados a saúde, moradia, trabalho e educação. Mello (2006) diz que este seria um momento em que se vislumbrariam possibilidades de ampliar a força dos movimentos populares para a reivindicação e negociação de melhores condições de vida e de trabalho. Germano (1994, p. 261), sobre esse momento, afirma que “a política educacional no contexto da ‘abertura’ se caracterizou por uma mudança de

forma com relação ao período anterior (auge do Regime militar) à medida que fazia fortes apelos ‘participacionistas’ e ‘redistributivistas’”. Nesse contexto, reforça-se o pensamento de que os profissionais da educação precisam fundamentar suas ações em teorias baseadas nos Fundamentos da Educação, isto é, na Sociologia, na Filosofia, na Psicologia e na História, pois só assim se formarão profissionais capazes de exercer as atribuições de acordo com as exigências dos sistemas de ensino, emergentes nesse momento histórico. Surge também, como argumento, a discussão sobre a função política do Supervisor Escolar que, até então, era reconhecido como profissional pelo seu caráter técnico. A supervisão era vista por todos como uma função meramente burocrática, cumprindo um papel político, pois, ao se aplicarem os procedimentos técnicos, estava-se trabalhando na defesa dos interesses da classe dominante (BOAS, 2006).

No final da década de 1980 e início dos anos 1990, há uma grande mudança social, pautada em diversos aspectos da vida humana: arte, ciência, religião, política, economia e educação. O processo de globalização provoca a universalização do acesso à informação, gerando fortes contradições e mudanças de paradigmas. Esse momento da política educacional brasileira requeria um novo modelo educacional, capaz de rever os papéis de todos os educadores, entre os quais o da supervisão escolar. Um momento histórico, que exigia novas respostas da escola e mudanças na postura de seus agentes educativos. No atendimento desse contexto, foi promulgada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBN). A nova LDBN trouxe um novo panorama de trabalho para os agentes educacionais, bem como para o trabalho do supervisor escolar. Este deveria assumir o compromisso com a formação humana, na busca da autonomia, o que extrapola o trabalho pedagógico. A partir daí, há um processo de ressignificação da prática do Supervisor Escolar. Destaca-se, da abordagem de Santos (2012, p. 175), a parte que interessa para este estudo, quando afirma:

[...] buscamos refletir sobre os dois grandes desafios pedagógicos enfrentados pelos pedagogos, gestores escolares e coordenadores pedagógicos na sociedade contemporânea: mobilizar os agentes educativos (professores e equipe diretiva escolar) para a construção coletiva do projeto político pedagógico da escola e conseguir a

participação ativa dos docentes nos programas de educação continuada voltados à sua formação em serviço.

Como forma de implementar esse desafio proposto pela Lei nº 9.394/96, foi sancionada a Lei nº 4.412, de 09 de abril de 2001, que regulamenta o exercício da profissão de Supervisor Educacional, dando a este a titulação à altura do cargo que exerceria, bem como definindo as competências necessárias e sua área de atuação profissional. Quanto à titulação, a Lei nº 4.412/2001 determina, no seu artigo 2º:

Art. 2º. O exercício da profissão de Supervisor Educacional é prerrogativa dos portadores de diploma de curso de graduação obtido em instituição de ensino superior devidamente autorizada e credenciada pela autoridade competente do sistema de educação nacional.

Parágrafo único. O diploma referido no *caput* deste artigo pode ser obtido em:

I – curso de Pedagogia, Habilitação em Supervisão Educacional ou Supervisão Escolar;

II – instituição estrangeira de ensino superior, revalidado e registrado como equivalente ao diploma mencionado no inciso I;

III – curso de pós-graduação em Supervisão Educacional ou Supervisão Escolar.

E, em seus artigos 3º e 4º, é assegurado o campo para a ação do Supervisor e definidas suas competências, respectivamente, da seguinte forma:

Art. 3º. O campo de atuação do Supervisor Educacional abrange:

I – os órgãos centrais e regionais dos sistemas de ensino;

II – as instituições de ensino;

III – todas as áreas que desenvolvem ação de formação.

Art. 4º. Compete ao Supervisor Educacional coordenar, planejar, pesquisar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, controlar, acompanhar, orientar, executar e avaliar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes e pareceres técnicos, científicos e pedagógicos, na área educacional.

Diante dessa proposta, o Supervisor Educacional, na função de Coordenador Pedagógico, área de atuação do Supervisor da qual trata este estudo, deve realizar intervenções no interior da escola mediante práticas pedagógicas junto ao professor, à direção e ao aluno; bem como implementar processos pedagógicos que promovam a formação docente, sendo que as

atribuições e conjuntos de ações a serem desenvolvidas pelo Coordenador ficam sob a responsabilidade de cada sistema de ensino. As competências, conferidas pela Lei, ao Supervisor Educacional, considerado para este estudo na função de Coordenador Pedagógico, ampliam o campo de atuação desse profissional, impondo-lhe o compromisso de implementar contínuas reflexões políticas sobre a sua prática pedagógica e redimensionar, permanentemente, suas funções no processo educativo. Como forma de corroborar este pensamento, apresenta-se o ponto de vista de Ferreira (2002, p. 237), quando diz:

Um novo conteúdo, portanto, se impõe hoje para a supervisão educacional, novas relações se estabelecem e novos compromissos desafiam os profissionais da educação a uma outra prática não mais voltada só para a qualidade do trabalho pedagógico e suas rigorosas formas de realização, mas também e, sobremaneira compromissada com a construção de um novo conhecimento – o conhecimento emancipação – com as políticas públicas e a administração da educação no âmbito mais geral.

A partir do exposto, na tentativa de apresentar um recorte sobre a história da Supervisão Escolar no Brasil, pode-se perceber que a função do Supervisor Educacional não se trata de uma prática nova, este profissional está presente nos diversos momentos da nossa história, imbuindo-se de novas concepções e ganhando espaço na sociedade. No decorrer desse caminho, foram projetadas novas trajetórias, ideias e críticas foram levantadas, consolidando-se a atuação da supervisão escolar no panorama da História da Educação brasileira, desde o seu surgimento até a sua institucionalização e legitimação no cenário educacional do nosso país. Além disso, nesse breve relato histórico, vê-se que o profissional da supervisão era caracterizado, durante um longo período, pela ação fiscalizadora, de inspeção e pela ação de controle da prática de ensino, funções estas que favoreciam a reprodução e o reforço da ideologia da classe dominante, mas faltava-lhe a compreensão da dimensão social do processo educativo. Após as mudanças deflagradas pelas constantes reformas educacionais e com a promulgação da Lei nº 9.394/96, percebe-se que a atuação do Supervisor Escolar, considerado aqui na função de Coordenador Pedagógico, não pode mais organizar o trabalho para o professor, mas sim cumprir o seu real papel: de organizar o trabalho educativo

com o professor, voltando-se para as reais necessidades deste, no que tange ao processo de ensino e de aprendizagem. Santos (2012, p. 166-167) contempla-nos com a seguinte abordagem:

Comenta-se, com acentuada frequência, sobre a necessidade de os profissionais, que integram a equipe diretiva da escola (diretores, orientadores e supervisores educacionais), realizarem um trabalho didático-pedagógico conjunto, tendo em vista o alcance de resultados satisfatórios em relação ao ensino e à aprendizagem. Por isso, nos dias atuais, tem-se sonhado com a possibilidade da existência de um pedagogo, gestor escolar e/ou coordenador pedagógico que seja competente o suficiente para articular com sabedoria, eficiência e destreza todas as atividades didáticas e pedagógicas realizadas por docentes e discentes no interior da escola. [...] Daí a década de 1990 ser considerada a “década da metamorfose esperada”. Nesse contexto, vale lembrar que ser competente é também ter um verdadeiro compromisso com os aspectos social, político, econômico e cultural da sociedade.

Assim, para que se consolide o processo de resignificação do papel do Coordenador Pedagógico, é necessário que esse profissional redimensione sua prática a partir de uma formação permanente em relação a conceitos, fundamentos e processos educacionais. Rangel (2002, p. 74, *apud* SANTOS, 2012, p. 167) considera que, “[...] para que essa transformação aconteça, faz-se necessário ter clareza de que resignificar a Supervisão Educacional tem dois sentidos: o de reconceituá-la e o de valorizar a sua formação e ação, reconhecendo seus aspectos gerais, básicos e sua especificidade”.

1.2 Conceito atual de Supervisão Pedagógica

“Supervisão: 1 ato ou efeito de supervisionar, coordenar ou inspecionar. 2 função de supervisor” (INFOPÉDIA, 2015). A Supervisão, a partir da definição *supra*, insere-se no contexto educativo quando define coordenar como sinônimo de supervisão, mas, dentro da perspectiva que se tem atualmente da supervisão, há uma contradição em relação à referida noção quando o dicionário aponta também como sinônimo de supervisão o ato de inspecionar e de função superior. Para Libâneo (2002), a supervisão educacional é responsável pela viabilização, integração e articulação do trabalho didático-pedagógico em juntamente com os professores. Entende-se que a supervisão está ligada, segundo esse autor, ao acompanhamento do trabalho do

professor, não numa posição de superioridade e vigilância, mas de forma articulada e conjunta, objetivando o seu desenvolvimento e melhoria de sua prática educativa. O trabalho do Supervisor Pedagógico, ao se considerar a realidade atual, concretiza-se quando tal profissional acompanha todos os fatores que norteiam o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, tendo como principal foco o professor e a sua prática educativa. Segundo Alonso (2002, p. 24):

A supervisão vai muito além de um trabalho meramente técnico-pedagógico, como é entendido com frequência, uma vez que implica uma acção planificada e organizada a partir de objetivos muito claros, assumidos por todo o pessoal escolar, com vista ao fortalecimento do grupo e ao seu posicionamento responsável frente ao trabalho educativo.

Com base nas definições acima, constata-se que o objeto da supervisão está diretamente ligado à prática pedagógica e melhoria do professor como profissional. Diante das definições de supervisão anteriormente citadas, com exceção da retirada do dicionário da língua portuguesa, podem-se perceber pontos comuns entre elas, quando todas relacionam a supervisão a atividade de apoio ao professor, a atividade educativa; mencionam o acompanhamento como uma das características fundamentais da supervisão para a melhoria da prática docente e do desempenho dos alunos.

Retomando o início do capítulo, percebe-se que os primeiros supervisores não eram profissionais de perfil educativo tal como acontece ou deveria acontecer nos dias atuais, como recomenda Alonso (2002), mas sim pessoas que exerciam a função fiscalizadora para atender as exigências do modelo capitalista vigente. Por isso, a supervisão era compreendida como forma de controle e punição junto aos profissionais docentes. Hoje, diante das exigências oriundas de um novo paradigma educacional, ao qual objetivos educacionais, concepções de aprendizagem, prioridades curriculares e pedagógicas precisaram se ajustar, é necessário que haja também um ajustamento das práticas de supervisão.

Atualmente, a supervisão pedagógica é tomada em um novo sentido. De acordo com Andrade (1976), para executar o seu trabalho, o supervisor pedagógico precisa ter amplo conhecimento acerca das crianças e do currículo;

compreender a função da Educação como promotora de acesso e inserção do jovem na sociedade, como cidadão consciente de seus direitos e deveres; ter habilidades de trabalhar bem com pessoas; bem como ser capaz de orientar o professor para criar situações que tornem tudo isso possível. Nesse contexto, a supervisão pedagógica assume uma nova postura, ao definir o acompanhamento do professor e do processo de ensino e de aprendizagem como objetivos da sua existência. Esta nova perspectiva para a supervisão pedagógica traz como exigência o trabalho superviso colaborativo entre o Supervisor, que para este estudo nomeamos como Coordenador Pedagógico, e o docente. Para isso é necessário que o Coordenador implemente uma estratégia de supervisão que coloque o desempenho eficiente e eficaz do professor como foco da atividade de seu trabalho de Coordenação.

Supervisão é o serviço de assessoramento de todas as actividades que tenham influência no processo ensino, aprendizagem, visando o seu melhor planeamento, coordenação e execução; para que mais eficientemente sejam atendidas as necessidades e aspirações do educando e da comunidade, bem como mais plenamente sejam efectivos os objectivos gerais da educação e os objectivos da Escola (NERICE, 1990, p. 28).

Na definição de Nerice (1990), percebe-se a necessidade de mudança de postura do profissional da supervisão para atender à atual concepção do trabalho da Coordenação Pedagógica no ambiente escolar. Já não cabe mais uma ação supervisiva solitária, mas sim uma ação cooperativa, na qual o professor “supervisionado” é agente ativo no diagnóstico e na busca de soluções; uma supervisão cujo foco não seja somente o professor, mas principalmente o processo de ensino e de aprendizagem como um todo. Uma supervisão que se interesse pelas soluções trazidas pelo professor, mas também pelos procedimentos e estratégias que serão necessários para alcançar tais soluções. Fundamentalmente, uma supervisão que aja, junto aos professores, na promoção de ações preventivas, e não reparadoras, contribuindo assim para que os problemas não surjam. Para que as expectativas do trabalho superviso do Coordenador Pedagógico na atualidade sejam alcançadas, é necessário também que este profissional se comprometa com a formação contínua dos professores, o que permitirá que

estes estejam constantemente preparados para assumir de forma consciente e intencional o trabalho docente.

1.3 Modelos de supervisão pedagógica

Segundo Alarcão & Canha (2013), o trabalho supervisivo do Coordenador Pedagógico pode ser realizado sob duas modalidades: “uma predominantemente formativa, estimulante do desenvolvimento e da aprendizagem das pessoas e das instituições; e outra de pendor inspetivo, fiscalizador, que coloca a ênfase no controlo, podendo assumir uma natureza preventiva ou punitiva.” Afirmação esta que Tales (1997, p. 135) amplia dizendo existir quatro classes ou tipos de supervisão pedagógica, que seguem:

Supervisão Correctiva: é do tipo inspecção fiscalizadora dado que a sua essência está na identificação de faltas, lacunas e defeitos do professor sem antes investigar as suas causas. Este tipo de supervisão não considera as diferenças individuais dos professores supõe que todos os professores devem ser iguais e por conseguinte devem ser tratados e cobrados da mesma maneira. Embora tenha seu lado positivo quando bem aplicado merece crítica pelo facto de os seus executores buscarem apenas os erros não se preocupando com os aspectos positivos que se verificam no trabalho do supervisionando. Supervisão preventiva: visa prevenir ao invés de corrigir os erros ou falhas do professor. Antecipar-se ao eventual erro do professor e fazer o prognóstico dos problemas constituem a essência da supervisão preventiva. Neste tipo de supervisão o supervisor deposita confiança no professor e na sua actividade porque são estes os pontos-chave da sua actuação. Supervisão construtiva: baseia na ajuda e na apreciação construtiva do trabalho dos professores visando melhorar o seu desenvolvimento profissional e facilitar as suas actividades no processo de ensino-aprendizagem. A essência deste tipo de supervisão não é a busca de erros ou falhas do professor mas é a construção de um ambiente profissional que possa possibilitar que o professor desenvolva a sua personalidade, sua profissão e encontre processos novos de acção docente que o retirem da rotina. Supervisão criadora: baseia-se na ideia segundo a qual todas as escolas são um potencial no trabalho criativo e harmonioso devendo o supervisor despertar nos principais intervenientes do ensino a capacidade de desenvolver este potencial. Este tipo de supervisão estimula o professor a usar procedimentos que se adequam às situações reais da escola respeitando as diferenças de personalidade de cada professor deixando-o em liberdade para que crie e produza com as próprias possibilidades e circunstâncias.

Segundo Alarcão e Canha (2013, p. 58), esta diferença existente entre os tipos de supervisão não significa uma contradição entre o que é certo ou

bom e o que é errado ou ruim, mas objetiva “sinalizar realidades, contextos e objetivos”. A escola como organização institucional tem uma missão, afirma Alarcão e Canha (2013, p. 77): “educar, instruindo”. Para que isso se concretize, ela deve ser reflexiva e suas ações pautadas em práticas colaborativas. A colaboração, afirma Alarcão (2013, p. 81), “deve proporcionar a cada um novas relações e contextos de desenvolvimento e de aprendizagem com os outros, favorecendo assim o desenvolvimento das pessoas e da instituição.

1.4 Os cenários da Supervisão Pedagógica na atualidade

Sobre os cenários ou modelos de supervisão pedagógica, Alarcão (2003, p. 17) esclarece:

Queremos desde já afirmar que não temos a pretensão de incluir nestes [...] cenários todas as formas possíveis de supervisão, mas apenas agrupar, por necessidade de sistematização, as várias facetas mais significativas da práxis da supervisão [...].

Considera-se importante, para este estudo, apresentar alguns dos cenários de supervisão descritos por Alarcão & Tavares (2003), por estes autores sugerirem possibilidades de realização da supervisão pedagógica. “O conceito de cenário é entendido como a definição das características-chave de um processo que poderia ser conduzido de muitas outras formas diferentes” (RALHA & SIMÕES, 1993, *apud* ALARCÃO & TAVARES, 2003, p. 44). Cada um desses cenários da atividade de supervisão pedagógica tem características particulares e sugere atividades e etapas específicas a serem realizadas.

1.4.1 Cenário da Imitação Artesanal

Segundo Alarcão & Tavares (2003), inicialmente, a imitação artesanal consistia em colocar os futuros professores a praticar com o mestre, o modelo, o bom professor, o experiente, o prático, aquele que sabia como fazer e transmitia a sua arte ao neófito. Tal modelo nega ao professor a possibilidade

de construção da sua identidade profissional, pois apresenta um mestre a quem o professor deve simplesmente imitar, sem que este possa refletir durante a aprendizagem dos procedimentos de ensino, para assim percebê-los e realizá-los com intencionalidade. Embora o modelo tivesse sua eficácia em alguns casos durante as primeiras experiências de acompanhamento de professores, percebe-se nele uma limitação importante quanto à formação e ao desenvolvimento profissional do professor, pois ele simplesmente se comporta como um reproduzidor da ação docente do outro, sem levar em consideração a realidade na qual está atuando. A outra limitação existente neste cenário é a dificuldade em definir o professor modelo, pois pode ser um bom modelo de relacionamento com os alunos, mas não ter uma boa didática de ensino.

1.4.2 Cenário da Aprendizagem pela Descoberta Guiada

Alarcão e Tavares (2003, p. 18) afirmam que, a partir da impossibilidade de definir o modelo de bom professor, para que assim se perpetuassem suas qualidades, as quais seriam imitadas por outros professores, “a imitação do professor modelo era agora substituída pelo conhecimento analítico dos modelos de ensino”. Desenvolveu-se, então, uma série de investigações e estas buscaram desvendar o efeito do ensino na aprendizagem do aluno, bem como quando ele se produzia, como e por que, jogando por terra a possibilidade de utilizar um método único de ensino. Era preciso, segundo Alarcão e Tavares (2003, p. 18), “descobrir que método funciona, com que professor, com que alunos e em que circunstâncias”. Ainda segundo esses autores “este modelo não se apresenta isento de problemas, sendo um deles a integração da teoria e da prática” (ALARCÃO & TAVARES, 2003, p. 18), dificuldade esta que não é nova. Para elucidar este cenário, Dewey (1904 *apud* ALARCÃO & TAVARES, 2003, p. 20) nos diz que:

O objectivo último da formação de professores para Dewey era fazer do professor ‘a thoughtful and alert student of education’ (1974, p. 220) capaz de observar, intuir e refletir. Assim, propunha que a prática pedagógica se seguisse à teoria e fosse gradual, começando pela simples observação e integrando actividades progressivamente mais complexas como a participação nalgumas tarefas de ensino e a

seleção e organização de algumas unidades até chegar à responsabilidade total pelo ensino praticado, actividade que, todavia, não devia ser sujeita a uma supervisão muito rígida para permitir que o professor desse largas à sua capacidade de imaginação e desenvolvesse o espírito de auto crítica.

No cenário da Aprendizagem pela Descoberta Guiada, destaca-se uma estratégia de formação que atribui ao formador/supervisor o papel de promover oportunidades para o formando/supervisionado observar diferentes professores em contextos que proporcionem a realização de múltiplas aprendizagens. Neste cenário, o formando/supervisionado tem um papel mais ativo (comparativamente ao que acontece no contexto do cenário da Imitação Artesanal), pois é-lhe dada a possibilidade de observar e de refletir sobre variáveis em jogo nos contextos observados, assim como de experimentar e de inovar. Cabe ao formador/supervisor conduzir o formando/supervisionado de modo a que este descubra o seu estilo pessoal.

1.4.3 Cenário pessoalista

Segundo Alarcão e Tavares (2003, p. 34), na perspectiva do cenário pessoalista,

a formação de professores deve atender ao grau de desenvolvimento dos professores em formação, às suas percepções, sentimentos e objetivos; deve organizar experiências vivenciais e ajudar os professores a refletir sobre elas e suas consequências [...]. [E mais,] É uma perspectiva cognitiva, construtivista em que o auto conhecimento seria a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor.

O trabalho do Supervisor, de acordo com este cenário, deve ter como foco o desenvolvimento da pessoa do professor e, neste sentido, os modelos de outros profissionais não têm predominância de influência na sua prática, pois cada professor é modelo de si mesmo. Por isso, cabe ao supervisor criar estratégias para promover relações humanas consistentes, capazes de favorecer o processo de desenvolvimento e fomentar o autoconhecimento do docente, por meio da reflexão e do encorajamento.

1.4.4 Cenário behaviorista

O cenário behaviorista remete à ideia de que o professor deve dominar técnicas de intervenção pedagógica sugeridas pela investigação científica como soluções mais ou menos padronizadas. Alarcão e Tavares (2003, p. 22) afirmam que:

A simplificação da complexidade do acto do ensino através da redução do tempo de aula e da limitação do conteúdo e número de alunos [...] a incidência no desenvolvimento de uma só competência, a ausência de avaliação sumativa, o conhecimento dos parâmetros de avaliação formativa quer pelo professor quer pelo supervisor fizeram com que o micro-ensino fosse introduzido, com grande expectativa, nas instituições de formação de professores.

Neste contexto, o professor observa pequenos módulos de aulas e, a partir de um roteiro de observação, interpreta o que vê e tenta pô-lo em prática em uma miniaula, que pode ser gravada, imitando o modelo no que se refere às situações de ensino/aprendizagem, o que é denominado como microensino. O maior problema apontado por Alarcão (2003, p. 23) neste cenário é que o treino de competências surge desarticulado, sem inter-relação entre a tarefa a ensinar e o tipo de aprendizagem relacionada com o que é ensinado, situando os conteúdos curriculares num plano secundário e dando relevo ao modo de ensinar.

Este cenário, em que a atuação do professor-modelo na sala de aula é observada pelo professor em vez de proporcionar-lhe a discussão da aula com o supervisor, tira-lhe, mais uma vez, a oportunidade de se fundamentar teoricamente para o exercício de sua prática.

1.4.5 Cenário psicopedagógico

“Ensinar o professor a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão Pedagógica. Stones defende a tese de que fazer supervisão é ensinar” (ALARCÃO & TAVARES, 2003, p. 28). Os autores, ainda citando Stones, na mesma obra, dizem que ele apoia sua teoria na psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, afirmando que esta é “comum a dois mundos que se relacionam: o mundo da relação de ensino-aprendizagem que

se estabelece entre o supervisor e o professor e o mundo da relação de ensino-aprendizagem que existe entre o professor e os seus alunos”. (STONES *apud* ALARCÃO & TAVARES, 2003, p. 28). E continua Stones, afirmando que “o objetivo final do processo de ensino e de aprendizagem reside no desenvolvimento da capacidade de resolver problemas e tomar decisões conscientes que permitam adaptação e acomodação às exigências do meio ambiente”. (STONES *apud* ALARCÃO & TAVARES, 2003, p. 28).

O cenário psicopedagógico propõe que, à semelhança do que acontece entre o professor e os alunos, o supervisor tenha como principal missão ajudar o professor a desenvolver capacidades e competências, que lhe permitam usar os conhecimentos de que dispõe, para agir em busca de soluções dos problemas que lhe são impostos na realização de sua prática educativa diária, de forma a encorajá-lo para tal. Segundo E. Stones citado por Alarcão e Tavares (2003, p. 32), “a supervisão da prática pedagógica propriamente dita vem após o conhecimento e a observação e assenta numa relação dialética entre a teoria e a prática”.

Neste modelo, o ciclo de supervisão da prática pedagógica consiste em três etapas: a preparação da aula com o professor (fases 1 e 2), a discussão da aula (fases 3 e 4) e a avaliação do ciclo de supervisão (fase 5), que se seguem:

Fase 1 – Planeamento do supervisor relativamente à fase 2: O supervisor define que princípios pedagógicos se podem aplicar a uma determinada situação do ensino, quais são os pré-requisitos que o professor necessita e como ajudar a preparar a aula. Fase 2 – Interação: Discussão da natureza do ensino, identificação dos princípios psicopedagógicos, ajuda na análise da tarefa do ensino e exploração das maneiras de ensinar. Fase 3 – Planeamento: Definição dos objetivos da discussão (que princípios psicopedagógicos precisam de ser discutidos?), análise de tarefas (que feedback vai ser necessário? Que dados a analisar? Que incidentes críticos são de salientar?) Fase 4 – Interação: Criação de um ambiente de confiança e de um clima emocional positivo, análise das características da aula leccionada, auto-avaliação. Fase 5 – Avaliação: Pedir ao professor dar outra aula e ver até que ponto se nota melhoria, avaliação dos objetivos de ordem afectiva relativamente ao professor e sua atitude perante a ajuda do supervisor (será que o professor volta a pedir ajuda ao supervisor?) (ALARCÃO & TAVARES, 2003, p. 32)

Embora o cenário psicopedagógico seja aplicável, é preciso considerar que o trabalho docente precisa ir muito além da sala de aula. Centrar os

esforços para formação do professor, somente no planejamento e discussão das aulas, sem considerar os outros aspectos como, por exemplo, se consegue controlar o comportamento dos alunos, mantendo-os motivados e concentrados para aprender, bem como se consegue se relacionar com os alunos e com outros colegas, porque são aspectos que constituem um pressuposto importantíssimo para a qualidade de seu trabalho docente.

1.4.6 Cenário reflexivo

Para contextualizar este cenário, Alarcão e Tavares (2003, p. 35) afirmam que “o papel dos supervisores é fundamental para ajudar os estagiários a compreenderem as situações, a saberem agir em situação e sistematizarem o conhecimento que brota da interação entre a ação e o pensamento”. Os autores afirmam que o coordenador precisa estimular o professor a refletir na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. As duas primeiras dimensões deste processo referem-se ao nível cognitivo e a terceira dimensão, à dimensão metacognitiva, que permite ao professor dar continuidade ao seu desenvolvimento profissional ao longo da vida.

O cenário reflexivo sustenta-se nas perspectivas de Schön.¹ Nesta abordagem, o processo de formação constrói-se na ação e na reflexão

¹ “Contrária ao racionalismo técnico, a teoria defendida por Schön baseia-se em um conhecimento que valoriza a epistemologia da prática e o conhecimento que surge a partir da reflexão da prática. Desafia os profissionais a não serem meros técnicos executores, que seguem aplicações rotineiras e regras, defendendo a ideia de que um profissional reflexivo deve sempre se propor a responder novas problemáticas e desafiantes questões, produzindo novos saberes e novas técnicas a partir do contexto em que se encontra. Schön demonstra a importância da reflexividade a contrapondo à racionalidade técnica: ‘Quando aprendemos a fazer algo, estamos aptos a executar sequências fáceis de atividade, reconhecimento, decisão e ajuste sem ter, como se diz, que pensar a respeito’” (ARAGÃO; FERREIRA; PREZOTTO, 2012, p. 8). “Reconhecidamente, um dos grandes conceitos de Schön é o *knowing in action*, ou seja, o conhecimento na própria ação. O autor defende que é através de três tipos de reflexão que o conhecimento pode ser efetivamente produzido e progressivamente melhorado. Em primeiro lugar, uma reflexão na ação, durante, no momento em que a ação é desenvolvida. Em segundo lugar, uma reflexão a posteriori, ou uma reflexão sobre a ação, e que autor refere que refletindo sobre o feito pode-se identificar aquilo que esteve bem e, portanto, num discurso de confirmação pode-se ficar tranquilo uma reflexão para uma nova ação. É isto que permite ir construindo o conhecimento progressivamente. A este fenômeno Schön chamou de reflexão sobre a reflexão na ação, referindo-se à ação no cotidiano, tendo uma lógica contextualizada e os contextos são físicos e sociais. Ora, é impensável concebermos a ação fora de um determinado contexto. E ação é algo que ocorre num lugar, num espaço, num tempo e com interlocutores, é, portanto, uma interação com o social” (ARAGÃO & FERREIRA & PREZOTTO, 2012, p. 12).

dialogante sobre as experiências reais. O supervisor orienta, estimula e apoia o supervisionado segundo uma perspectiva de aprender a fazer fazendo e pensando, orientada para a construção de conhecimento gerado na ação e sistematizado na reflexão. Todo este processo pelo qual o professor se forma, constrói-se pelo questionamento do observado, questionamento do realizado para, a partir daí, construir-se o saber.

1.4.7 Cenário clínico

A palavra clínica, no contexto educacional, assemelha-se ao contexto da saúde, quando é relacionada ao espaço clínica como uma unidade hospitalar que trata o paciente de forma individualizada e mediante a realização de vários exames médicos, tendo o paciente a oportunidade de dialogar com o médico para conhecer sua situação real.

Na área educacional, clínica está associada ao trabalho supervisivo do Coordenador Pedagógico para designar o processo de acompanhamento aos professores no ambiente da sala de aula. Neste cenário, o Coordenador encontra-se com professor com o objetivo de oportunizar-lhe falar das suas ações, conquistas e dificuldades no processo educativo. A supervisão clínica compreende a cumplicidade entre o professor e o Coordenador, assumindo o último o papel de um indivíduo com experiência e compreensão e não o de detentor de conhecimentos especializados.

A supervisão clínica é uma estratégia através da qual os formadores podem trabalhar em conjunto, em colaboração com os outros colegas, a fim de melhorarem o seu ensino mediante ciclos sistemáticos de planificação, observação e uma análise intelectual intensiva sobre o aperfeiçoamento do ensino actual através de modificações racionais (BUTHERY & WELLER, 1988, *apud* GARCIA, 1999, p. 165).

Segundo Alarcão e Tavares (2003), o cenário da supervisão clínica foi desenvolvido por M. Cogan, R. Goldhammer e R. Anderson na Universidade de Harvard, na tentativa de responder ao desafio lançado pelos alunos do *Master of Arts in Teaching* que reclamavam que os seus supervisores não conseguiam ensiná-los a ensinar. Percebendo que somente a observação e a discussão de aulas eram estratégias insuficientes, pois não atendiam às reais dificuldades

dos professores, os três investigadores implementaram um modelo de supervisão que colocasse o professor como o próprio agente dinâmico, e o supervisor com a missão de ajudá-lo a analisar e a repensar o próprio ensino.

A principal ideia contida neste cenário é a melhoria da prática de ensino dos professores na sala de aula, por isso o supervisor e o professor fazem uma análise conjunta de fenômenos que ocorrem na sala de aula. O professor é o principal agente na tomada de decisão e na solicitação do Coordenador para análise de situações problemáticas, e o Supervisor assume a atitude de colaborador com os professores em várias áreas do processo de ensino-aprendizagem. Levando em consideração as análises feitas em todos os outros cenários de supervisão pedagógica, anteriormente abordados, percebe-se, no cenário clínico da supervisão, algumas características que o tornam o mais próximo ao ideal para a formação do professor reflexivo, sendo elas: inclui estratégias que promovam a confiança entre o Supervisor e o professor; leva o professor a espelhar toda a realidade da sala de aula, focalizando todos os aspectos positivos e negativos que acontecem naquela realidade; vai além do campo da observação, abrangendo outros aspectos que, embora não sejam o principal elemento da aula planejada, fundamentam o processo de ensino-aprendizagem; promove, com os encontros, a busca, em parceria, de soluções para a resolução de problemas que são percebidos pelo Supervisor, pois é fundamental que o supervisionado conheça os resultados do trabalho realizado e tenha oportunidade de justificar alguns pontos que achar necessário, encorajando-os a serem autores do próprio desenvolvimento profissional e das soluções para os próprios problemas, tornando-os mais autônomos.

Todos estes cenários, e outros possíveis, completam-se, na medida em que cada um valoriza aspectos significativos da prática da supervisão. Cada um apresenta dinâmicas diferentes. Em conjunto, revelam a complexidade da supervisão. Qualquer que seja o modelo de supervisão que se adote, esta envolve sempre desenvolvimento humano e profissional. A formação contínua, enquanto processo formativo, configura-se como um dos modos de promover o desenvolvimento do professor. Nóvoa (1991, p. 24) afirma que a formação contínua deve ser entendida como um processo que tem “como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores” e ganha o seu verdadeiro significado quando a reflexão sobre as suas práticas é efetivada em

colaboração com outros pares. Assim, a formação e a supervisão devem caminhar de mãos dadas, cabendo ao Supervisor a criação de uma relação supervisiva facilitadora do desenvolvimento profissional dos supervisionados, configurando-se como atividade de apoio, orientação e regulação num processo formativo em que o supervisionado assume um papel ativo comprometendo-se com o seu crescimento como pessoa e como profissional. Desta forma, poder-se-á criar condições para o desenvolvimento da capacidade de atuação e de mudança dos professores, sendo estes capazes de enfrentar, com eficácia, os desafios que a sociedade contemporânea coloca-lhes.

1.5 As funções do supervisor pedagógico

A escola, como um espaço social, é ainda carente de mudanças que lhe permitam cumprir o seu principal papel na sociedade: formar o aluno para o exercício da cidadania. Mesmo diante das transformações ocorridas, motivadas pela implantação de novas políticas educacionais, durante décadas, tendo como objetivo a reorganização do processo educativo, da estrutura, função e funcionamento da escola, bem como do trabalho de seus agentes educativos, ainda se percebem ações educativas baseadas em concepções teóricas e práticas arraigadas em modelos educacionais preestabelecidos e até mesmo estereotipados. Formosinho (2002, p. 9) diz que “a complexidade da escola de hoje tem a ver com a complexidade do mundo atual” e, retomando Freire na mesma obra, ela complementa: “Paulo Freire lembra-nos que não é possível defender a visão restrita da escola como um espaço exclusivo de aulas que devem ser dadas e lições que devem ser apreendidas, imune às lutas e aos conflitos que se dão longe dela.” (FORMOSINHO, 2002, p. 9) É importante ter clareza de que, para transformar esses respectivos paradigmas, modos de educar tradicionais, e contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico eficaz, é necessário que os agentes educacionais reflitam sobre as concepções que têm sobre o ato de educar e, assim, possam perceber a sua importância no processo educacional e na estrutura de

funcionamento da escola, para planejar ações educacionais que atendam às exigências que a sociedade, em plena transformação, estabelece para ela.

Para o estudo em questão, considerar-se-ão, como já foi proposto no início do capítulo, o papel e a responsabilidade do Supervisor Educacional, na função de Coordenador Pedagógico, como precursor dessa transformação. Muitos autores contribuem com suas teorias para que os profissionais da educação fundamentem suas ações e passem a compreender o papel que precisam desempenhar, para que haja uma transformação eficaz do processo educacional. Ferreira (2007, p. 327) destaca que “as transformações sociais e políticas remetem ao supervisor escolar o compromisso com a ‘formação humana’ no processo educacional”.

Libâneo (2002, p. 35) considera o supervisor como “um agente de mudanças, facilitador, mediador e interlocutor”. Para Libâneo (2002), ele é o agente educacional capaz de promover a “articulação entre equipe diretiva, educadores, educandos” e continua dizendo que todos os demais integrantes da escola, objetivando o desenvolvimento “individual, social, político e econômico, para a construção de uma cidadania ética e solidária”. (LIBÂNEO, 2002, p. 35), Esta é, do ponto de vista de Alarcão (2004), também a principal função do Supervisor Educacional, enquanto Coordenador Pedagógico, isto é, aquele que é referência perante toda a equipe da escola. Como responsável pela coordenação, articulação e orientação do trabalho pedagógico é líder, e, ao liderar, assume o papel de responsável por estimular o professor na busca dos saberes necessários para fundamentar sua prática educativa, de forma a atender a proposta de trabalho da escola.

Alarcão (2004, p. 35) define como objeto de trabalho do Coordenador Pedagógico “o desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por meio de aprendizagens individuais e coletivas”. Com base na reflexão de Alarcão, bem como na dos autores supracitados, é essencial que este profissional compreenda que, para exercer sua função com eficácia, é necessário que se desenvolvam no espaço educativo oportunidades em que ele próprio e seus coordenados tenham uma visão crítica, inovadora e construtiva do trabalho pedagógico. Esta é condição *sine qua non* para a melhoria da qualidade do trabalho exercido pelo Coordenador Pedagógico,

junto ao docente e, conseqüentemente, na promoção da maior qualidade no ensino e na aprendizagem.

O Coordenador Pedagógico, como tal, deve ser também o profissional responsável por apoiar e orientar o fazer pedagógico de forma fundamentada, para que, a partir de uma análise crítica da proposta pedagógica da escola, compreenda os problemas e articule soluções para estes, em conjunto com os docentes e/ou os outros agentes. Portanto, a sua formação deve ser consistente e capaz de sensibilizar e conscientizar a equipe, para a necessidade e importância das mudanças pelas quais a instituição escolar precisa passar. No atendimento a esta proposta, é importante que o Coordenador esteja bem preparado para o diálogo permanente e aberto com sua equipe de trabalho e tenha conhecimentos essenciais para se manter atualizado em relação ao conhecimento das demais áreas. Isto exige desse profissional uma permanente avaliação do seu desempenho, junto à equipe, levando-o continuamente à busca de uma formação profissional atualizada. Dessa forma, contribuirá efetivamente para a melhoria da prática dos educadores, que atuam no espaço escolar. Estimulará e identificará os diferentes saberes existentes em sua equipe, que muito contribuirão para o planejamento das ações pedagógicas. A educação, por se tratar de um processo contínuo e permanente, exige cada vez mais dos agentes educacionais um compromisso que atenda às exigências de uma sociedade que está se transformando com grande velocidade, em todos os setores e sentidos. Isso requer de todos que compõem o alicerce do sistema educacional uma postura inovadora. O supervisor deve ser capaz de compreender as demandas e carências apresentadas pela sociedade, conduzindo sua prática de forma a responder às questões sociais, culturais, econômicas e políticas, para atender às constantes transformações.

No decorrer de sua história profissional, como já foi abordado no início do capítulo, a Supervisão Escolar foi praticada no Brasil em condições de mero controle e fiscalização, sob imposição de poderes governamentais ditatoriais e de uma classe dominante. É nítido que, para uma sociedade controlada, é ideal uma educação mantida sob controle; por profissional controlador e que possa ser também controlado. A tendência para a mudança foi consolidada com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBN)

(Lei nº 9.394/96), com a Lei nº 4.412/2001, que regulamenta a profissão de Supervisor Educacional, e com a inserção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), documento elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) com o objetivo de padronizar o ensino no Brasil e estabelecer pilares fundamentais para orientar a educação formal e a relação da escola com a sociedade no cotidiano, pois, a partir daí, a supervisão educacional foi considerada uma grande aliada do professor. Mas, para que esse objetivo seja atingido, é preciso que os profissionais da educação tenham uma nova visão sobre o trabalho do Supervisor. Este deve ser visto na perspectiva da cooperação, da integração e da flexibilidade. Há, contudo, a necessidade de que o Supervisor e o professor trabalhem em parceria, com posições definidas e garantidas na escola. Suas atribuições em âmbito nacional implicam em:

[...] Coordenar e organizar os trabalhos de forma coletiva na escola, oferecer orientação e assistência aos professores, bem como fornecer aos mesmos materiais e sugestões de novas metodologias para enriquecer a prática pedagógica; orientar os professores no planejamento e desenvolvimento dos conteúdos, bem como sugerir novas metodologias que os avaliem na prática pedagógica e aperfeiçoem seus métodos didáticos; acompanhar o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola e o trabalho do professor junto ao aluno auxiliando em situações adversas (BRASIL, 1997).

Diante desse contexto, Blumberg (1976, *apud* ALARCÃO; TAVARES, 2003, p. 73) afirma que:

Num estudo de natureza prospectiva que põe em destaque o contraste entre o supervisor real e o supervisor ideal [...] os supervisores reais apareciam como distantes, de contatos difíceis, estabelecendo com os professores uma relação artificial de tipo ritualista provocadora de tensões, inibições e sentimentos de inferioridade por parte dos professores. Por outro lado, os supervisores ideais surgiram como indivíduos abertos, de contactos fáceis, humanos e flexíveis, com os quais seria agradável trabalhar, cheios de recursos que colocariam à disposição dos professores e capazes de atribuir a estes um papel muito activo na resolução dos problemas que, em conjunto, se propõem resolver. [...] o supervisor actual está bem mais próximo do supervisor ideal de Blumberg, nomeadamente no papel activo e responsável que atribui ao professor.

Faz sentido, a partir da afirmação de Blumberg, supracitada, dizer que o Supervisor, diante das atribuições que lhe cabem, é um dos principais

responsáveis pelo sucesso das instituições de ensino, pois é de sua competência o desenvolvimento do trabalho pedagógico da instituição, responsabilizando-se pelo planejamento, pela execução e pela avaliação de toda a organização dos conhecimentos ali disponibilizada tanto para os alunos, quanto para os professores. Para isto, ele deve conhecer o funcionamento da escola, as relações da educação escolar com o contexto histórico-social, a formação do ser humano, seus níveis e modalidades de ensino. Precisa também conhecer a fundamentação teórica que dá sustentabilidade à sua prática, bem como a dos professores, garantindo assim a qualidade no ensino e na aprendizagem; os princípios e valores norteadores da prática pedagógica; as diretrizes que orientam todos os níveis de ensino; conduzir e orientar as práticas pedagógicas para agir diante das possíveis interferências existentes no dia a dia da escola; além de priorizar a formação continuada dos educadores, valorizando-os por meio de um trabalho coletivo que respeite as especificidades pessoais destes.

Diante disso, para que trabalho pedagógico do Supervisor seja eficaz, é preciso que ele se comprometa em repensar formas de planejamento de ações mais participativas e contextualizadas com a nova visão de mundo e da sociedade. Como forma de implementar mudanças na educação, Guimarães (2010), contribui sugerindo que a escola, como espaço educacional, precisa promover o desenvolvimento do respeito mútuo entre seus membros, tendo por medida a construção de regras de boa convivência entre as partes. Ele precisa ir além do conhecimento teórico, pois é necessário perceber as necessidades dos discentes e dos docentes e ser sensível a elas, mantendo-se sempre atualizado, refletindo sobre a sua prática profissional, como nos fala Nóvoa (2001) pois, a experiência deve ser a base para a reflexão que provocará a formação. A partir desse ponto de vista, é também necessário compreender que o trabalho, ou seja, a ação supervisiva do Coordenador Pedagógico, deve se realizar com a colaboração de todos. Pode-se então afirmar que, entre as suas diversas atribuições, está a responsabilidade desse profissional em promover o elo entre os envolvidos na comunidade educacional. Nesse sentido, o bom relacionamento entre o Coordenador e os seus coordenados é um fator de fundamental importância para o sucesso do seu trabalho, bem como para o bom desempenho de todos que estão sob sua coordenação.

2 A INCLUSÃO: PARADIGMA DO SÉCULO XXI

Os novos paradigmas estão na essência do processo de transformação educacional. Estão vinculados à prática do desenvolvimento intelectual, do compartilhamento de ideias, da inter-relação professor/aluno e sociedade. O ponto de partida e o de chegada dessa dinâmica é a prática social, do concreto ao teórico, numa avaliação contínua, processual e transformadora, humana e de amor ao próximo.

Na década de 1960, houve aumento significativo de instituições especializadas em atendimento às pessoas com deficiência. Nos anos 1970, com a implementação da Lei nº 5.692/71, fomentou-se a oferta de tratamentos especializados para pessoas com deficiência, contribuindo para o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais. Nota-se, com isso, a necessidade de criação de uma política pública de acesso universal para as pessoas com deficiência, já que todas as ações até então estavam voltadas para campanhas assistencialistas e por iniciativas isoladas do Estado.

No artigo 208, inciso III, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu o direito das pessoas com necessidades especiais de receberem atendimento educacional, preferencialmente na rede regular de ensino. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, trouxe definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer os compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, vislumbrando uma sociedade mais humana e mais justa. Estabelece ainda medidas necessárias para redução das desigualdades e esclarece sobre a seriedade em garantir direitos equitativos de acesso à educação das pessoas com deficiência, afirmando que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).

Em 1994, a Declaração de Salamanca, apesar de ser um texto sem efeito de lei, diz que as crianças com deficiências graves devem ser atendidas no mesmo ambiente de ensino que todas as demais e informa ainda que devem receber atendimento especializado crianças excluídas da escola por motivos como trabalho infantil e abuso sexual. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no Capítulo V, destinado à Educação Especial, preconiza, no artigo 59, que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos e organização específicos para atender os educandos com necessidades especiais. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 02/2001, endossam a necessidade de todos os alunos aprenderem juntos em uma escola de qualidade, além de, no artigo 2º, determinarem que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001 – reafirma o direito que as pessoas com necessidade educacionais especiais têm à plena integração em todas as áreas da sociedade. E ainda destaca que:

O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração. (Lei nº 10.172/2001).

O Decreto nº 3.956/2001, também chamado de Convenção da Guatemala, põe fim às interpretações confusas da LDB, deixando clara a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência. Reafirma, ainda, que privar pessoas em idade escolar de acesso ao Ensino Fundamental, mantendo-as unicamente em escolas ou classes especiais, fere a Convenção e a Constituição.

“O mundo caminha para a construção de uma sociedade cada vez mais inclusiva”, afirma Sasaki (2005). Sinais desse processo de construção são visíveis com frequência crescente, por exemplo, nas escolas, na mídia, no trabalho, nos locais de lazer. Muitos países já adotaram a abordagem inclusiva em suas escolas e o Brasil já iniciou a busca deste caminho. Os resultados ainda são pequenos, mas crescem a cada ano e se tornam animadores.

Desse modo, a educação inclusiva pressupõe a formação docente de qualidade e a organização das escolas para garantia do direito de todos à educação. Cabe aqui então discutir sobre o real significado do termo inclusão.

2.1 O conceito de inclusão: inclusão x integração

Como nos revela Mantoan (1988b, p. 5), “a normalização visa tornar acessíveis às pessoas socialmente desvalorizadas condições e modelos de vida parecidos com os que são disponíveis de um modo geral ao conjunto de pessoas de um dado meio ou sociedade”.

À luz deste princípio, novos conhecimentos foram surgindo e o conceito de excepcional, estático e permanente, deu lugar a uma visão mais dinâmica e humanística dos indivíduos com necessidades especiais, que passaram a ser reconhecidos, pelo menos no plano das ideias, como pessoas com direitos e deveres iguais aos demais seres humanos, precisando que lhes sejam oferecidas as mesmas condições dadas a estes, de acesso aos bens culturais e materiais produzidos historicamente pela humanidade.

De acordo com Sasaki (1997, p. 30-31):

A ideia de integração surgiu para derrubar a prática de exclusão social a que foram submetidas as pessoas deficientes por vários séculos. A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas portadoras de deficiências eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque antigamente elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivessem alguma deficiência.

A integração é um processo de inserção do Portador de Necessidades Especiais (PNE) no ensino regular e pode ser conceituada como um “fenômeno

complexo que vai muito além de colocar ou manter o PNE em classes regulares. É parte do atendimento que atinge todos os aspectos do processo educacional” (PEREIRA *et al.*, 1980, p. 3). O processo de integração também pode ser definido como:

aquele que tem por objetivo incorporar física e socialmente as pessoas portadoras de deficiência, afim de usufruírem dos bens socialmente produzidos, habilitando-as, oferecendo-lhe os instrumentos contemporâneos para o exercício da cidadania (FREIRE, 1997, *apud* MACHADO, 1998, p. 13).

Kaufman *et al.* (1975, *apud* PEREIRA, 1980, p. 3-5), apontam três elementos básicos que contribuem para sistematizar e orientar atitudes educacionais no sentido de integração do PNE no ambiente escolar:

Integração Temporal — é a convivência dos PNE com os companheiros não PNE na classe regular, de preferência realizada de forma gradativa e devidamente preparada. Esta situação pressupõe a preparação da criança e do ambiente, isto é, da classe, da escola, da administração para receber o aluno. Integração Instrucional — condições favoráveis na sala regular que facilitem o processo ensino aprendizagem. Esta situação vai depender de três situações básicas: 1. As características do PNE devem ser compatíveis com as oportunidades oferecidas às crianças que freqüentam as classes comuns; 2. A compatibilidade das características do PNE com as oportunidades de ensino-aprendizagem vai depender muito da habilidade e da boa vontade da professora da classe regular para modificar ou adotar novos métodos e processos de trabalho mais adequados as necessidades do aluno; 3. Os serviços e recursos especiais oferecidos aos PNE (sala de recursos, professor consultor e outros) devem ser compatíveis com às necessidades do processo ensino-aprendizagem dos alunos. Integração Social — refere-se ao relacionamento entre a criança PNE e seus companheiros não PNE dentro do grupo.

Os elementos da integração, acima citados, já deixam claro que, neste processo, a criança PNE é que deve se adaptar ao ambiente escolar e não este se adequar para atender às necessidades daquela. Segundo Pereira (1980), uma das grandes estratégias decorrentes do processo de integração relaciona-se com a *mainstreaming*. Baseado em autores como Jansen, Laurence, Baker, Martin, Reynoldes, Egg e Meyers, a autora esclarece que:

mainstreaming se refere à integração temporal, instrucional e social do [PNE] elegível com crianças normais, de forma progressiva,

baseada em estudos e avaliações individuais. Requer aceitação e responsabilidade administrativa entre o sistema regular de ensino e educação especial. (PEREIRA, 1980, p. 6),

Pereira ainda complementa dizendo que essa aproximação gradativa entre os dois tipos de atendimento define o sentido de “cascata”, de gradação, de progressão, para que o (PNE), lentamente, consiga os mecanismos de integração dentro do nível que ele puder alcançar. O sentido de cascata, para Mantoan (1988a, p. 99), traduz-se por uma estrutura que “[...] deve favorecer o ‘ambiente o menos restritivo possível’, dando oportunidade ao aluno, em todas as etapas da integração, para transitar no ‘sistema’, da classe regular ao ensino especial [e vice-versa]”, só que o contrário dificilmente acontece, como nos mostram os estudos realizados por Paschoalick (1981). Mantoan (1988b, p. 5) acrescenta que o sentido de cascata

[...] trata-se de uma concepção de integração parcial porque prevê serviços segregados que não ensejam o alcance dos objetivos da normalização. De fato os alunos que se encontram em serviços segregados dificilmente se deslocam para os menos segregados e, raramente às classes regulares.

Neste sentido, Mantoan (1998b, p. 5) vem afirmar que:

a integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno – ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar – a sua integração, seja em uma sala regular, em uma classe especial ou mesmo em instituições especializadas – Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor.

Essas características do processo de integração remetem-nos ao modelo médico da deficiência, que, de acordo com Sasaki (1997, p. 28), é o pano de fundo deste processo. Numa tentativa de explicar esse modelo, a Cooperativa de Vida Independente de Estocolmo (STIL), na Suécia, afirma que:

Uma das razões pelas quais as pessoas deficientes estão expostas à discriminação é que os diferentes são freqüentemente declarados doentes. Este modelo médico da deficiência nos designa o papel desamparado e passivo de pacientes, no qual somos considerados

dependentes do cuidado de outras pessoas, incapazes de trabalhar, isentos dos deveres normais, levando vidas inúteis, como está evidenciado na palavra ainda comum 'inválido' ("sem valor", em latim) (STIL, 1990, *apud* SASSAKI, 1997, p. 28).

Fletcher (*apud* SASSAKI, 1997, p. 29) explica o modelo médico de deficiência nos seguintes termos:

Tradicionalmente, a deficiência tem sido visto como um problema do indivíduo e, por isso, o próprio indivíduo teria que se adaptar à sociedade ou ele teria que ser mudado por profissionais através da reabilitação ou cura.

Portanto, segundo esse modelo, "a pessoa deficiente é que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada etc... a fim de ser adequada à sociedade como ela é, sem maiores modificações" (SASSAKI, 1997, p. 29). Para esse mesmo autor,

o modelo médico da deficiência tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir em seu seio as pessoas portadoras de deficiência e/ou de outras condições atípicas para que estas possam, aí sim, buscar o seu desenvolvimento pessoal, social, educacional e profissional.(SASSAKI, 1997, p. 29).

Continuando, Sasaki (1997) afirma que "a integração tinha e tem o mérito de inserir o portador de deficiência na sociedade, sim, mas desde que ele esteja de alguma forma capacitado a superar as barreiras físicas, programáticas e atitudinais nela existentes." (SASSAKI, 1997, p. 29).

Ainda segundo Sasaki, sob a ótica dos dias de hoje, a

[...] integração constitui um esforço unilateral tão somente da (PNE) e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que estes tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade.(SASSAKI, 1997, p. 29).

Sasaki (1997, p. 34) ainda acrescenta que a prática da integração social ocorria e ainda ocorre de três formas, a saber:

1. Pela inserção pura e simples daquelas pessoas PNE que conseguiram ou conseguem, por méritos pessoais e profissionais próprios, utilizar os espaços físicos e sociais, bem como seus programas e serviços, sem nenhuma modificação por parte da sociedade, ou seja, de escola comum, da empresa comum, do clube comum. 2. Pela inserção daqueles PNE que necessitavam ou necessitam alguma adaptação específica no espaço físico comum ou no procedimento da atividade comum a fim de poderem, só então, estudar, trabalhar, enfim, conviver com pessoas não PNE. 3. Pela inserção de pessoas PNE em ambientes separados dentro dos sistemas gerais. Por exemplo: classe especial numa escola comum, setor separado dentro de uma empresa comum.

Sassaki (1997, p. 35) vai ainda mais longe, ao dizer que “nenhuma dessas formas de integração social satisfaz plenamente os direitos de todas as pessoas [PNE], pois a integração pouco ou nada exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, de espaços físicos, de objetos e de práticas sociais”. E ele prossegue:

no modelo integrativo, a sociedade, praticamente de braços cruzados, aceita receber o [PNE] desde que estes sejam capazes de: moldar-se aos requisitos e serviços especiais separados (classe especial, escola especial etc...); acompanhar os procedimentos tradicionais (de trabalho, escolarização, convivência social etc...); contornar os obstáculos existentes no meio físico (espaço urbano, edifícios, transportes etc...); lidar com as atitudes discriminatórias da sociedade, resultantes de estereótipos, preconceitos e estigmas, e desempenhar papéis sociais individuais (aluno, trabalhador, usuário, pai, mãe, consumidor etc...) com autonomia mas não necessariamente com independência. (SASSAKI, 1997, p. 36)

Enfim, a integração significa a inserção da pessoa PNE preparada para conviver na sociedade, esta deve se adaptar ao meio. Neste tipo de inserção a escola oculta o seu fracasso, isolando os alunos e integrando somente os que não constituem um desafio à sua competência.

Como já foi mencionado anteriormente, em 1990, aconteceu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Nessa conferência, as Nações Unidas garantiam a democratização da educação, independentemente das diferenças particulares dos alunos. Foi a partir dessa conferência que o movimento da educação inclusiva começou a tomar força. Em junho de 1994, em Salamanca, na Espanha, ocorreu a Conferência Mundial sobre

Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Nessa conferência, reuniram-se mais de 300 representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais com objetivo de:

promover a Educação para Todos, analisando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando realmente as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades especiais (CONFERÊNCIA MUNDIAL..., 1994, p. 5).

A Conferência aprovou a Declaração de Salamanca, que expõe princípios, políticas e prática das necessidades educativas especiais e uma linha de ação. Por esse documento, firma-se a urgência de ações que transformem em realidade uma educação capaz de reconhecer as diferenças, promover a aprendizagem e atender as necessidades de cada criança individualmente.

Pela importância desta Declaração para o movimento de educação dos PNE, destacar-se-ão a seguir alguns pontos desse documento que norteiam ações humanas, na organização de uma educação inclusiva. Nos itens 2 e 3, a Declaração defende que toda criança tem direito à educação e ao acesso aos conhecimentos. Destaca o entendimento de que a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. Encerra que as escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiências graves.

No item 4, destaca que uma pedagogia centrada na criança deve partir do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e, portanto, a aprendizagem deve ajustar-se às necessidades de cada criança, e não o contrário. No item 7, diz que o princípio fundamental que rege as escolas integradoras é de que todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças. No item 8, destaca que as crianças PNE devem receber todo apoio adicional necessário para garantir uma educação eficaz. No item 11, indica que o planejamento oficial da educação deveria centrar-se na educação de todas as pessoas de todas as regiões do país e de qualquer condição econômica. No item 26,

destaca que a criação de escolas inclusivas requer a formulação de políticas claras e decisivas de inclusão e um adequado financiamento; lançamento de programas educativos; programas de orientação e formação profissionais e os necessários serviços de apoio. Também se faz necessário mudanças na escolarização, tais como: programa de estudos, construções, organização de escola, pedagogia, avaliação, ética escolar, atividades extra-escolares, adaptação em mobiliário etc.

No seu item 28, a Declaração de Salamanca afirma que os programas de estudos devem ser flexíveis e adaptados às necessidades da criança, e não o contrário. No item 30, acrescenta que a instrução deve ser relacionada com a própria experiência dos alunos e com seus interesses concretos, para que assim se sintam mais motivados. No item 35, proclama o direito dos estabelecimentos escolares de criarem procedimentos de gestão mais flexíveis, e que uma boa gestão escolar depende da participação ativa e criativa dos professores e do pessoal, da colaboração e do trabalho em equipe para atender às necessidades dos alunos. No item 38, diz que o acesso dos professores às fontes de informação e pesquisa deve ser facilitado. No item 40, destaca que a preparação adequada de todos os profissionais da educação é um dos fatores-chave para propiciar a mudança para escolas inclusivas. A formação em serviço é um componente fundamental para a preparação de professores em seu ambiente de trabalho.

A Declaração de Salamanca ratifica que a origem do conceito de educação inclusiva são as estratégias estabelecidas, em 1990, na “Conferência Mundial sobre Educação Para Todos”. De acordo com Sassaki (1997, p. 41), a inclusão social pode ser conceituada como:

o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

De acordo com Mantoan (1997, p. 145), inclusão e integração não são incompatíveis, mas inclusão estabelece a inserção de uma forma mais radical,

completa e sistemática. Não é pertinente falar em integração, já que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; inclusão, neste contexto, significa não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas verdadeiramente inclusivas devem propor um modo de organização do sistema educacional que considere as necessidades de todos os alunos e seja estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão tem seu foco na mudança de perspectiva educacional, não se limitando a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas trabalhando para que todos tenham o devido apoio: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham, assim, sucesso em seus respectivos contextos educativos.

Mantoan (1998, p. 5) acrescenta que “O impacto dessa concepção é considerável, porque ela supõe a abolição completa dos serviços segregados”, ao longo do tempo. Com base nesta concepção, as instituições são desafiadas a serem capazes de criar programas e serviços internamente e/ou de buscá-los em entidades comuns da comunidade para melhor atenderem os PNE.

A Declaração de Salamanca de princípios, políticas e práticas para os PNE, corroborou, de forma significativa, para um melhor entendimento do processo de inclusão, uma vez que ela é um instrumento importante de orientação político-educacional para os profissionais que atuam na educação. Conforme foi evidenciado por Sassaki (1997), estamos vivendo uma fase de transição entre a integração e a inclusão, os dois termos são falados e escritos com diversos sentidos: algumas pessoas estão usando um e outro como sinônimo; outras utilizam os termos indistintamente; já outras utilizam a palavra integração correspondendo ao conceito de inclusão. Assim, é necessário compreender que inclusão é a inserção da pessoa PNE nos ambientes escolar e social, tendo estes que se adequem às necessidades daquele. Para que o processo de inclusão seja posto em prática, visto que este parece ser o que mais se aproxima do ideal, é preciso que ocorram mudanças.

Concordamos com o pensamento de Pereira (1980, p. 16), que entende ser preciso para a Educação do PNE que:

[...] as escolas se adequem, de forma a eliminar barreiras físicas e atitudinais que possam impedir o acesso do PNE em seu interior e

modificar seus métodos, quando se fizer necessário, para que seus serviços sejam oferecidos a todas as crianças; os pais participem de forma efetiva do processo educacional da criança, junto com a escola acompanhando e continuando o ensino no lar; as autoridades governamentais assumam compromisso permanente, a fim de ajudarem técnica e financeiramente, para garantir um bom atendimento do PNE e que haja ênfase na importância da formação do educador, como ponto crucial a efetivação do processo de educação inclusiva.

Para que essas mudanças aconteçam, é preciso haver um esforço de todos os envolvidos: escola, família, comunidade, sociedade... Porque somente com a participação de todos a educação do PNE poderá ocorrer a contento.

2.2 A percepção dos educadores quanto ao processo de inclusão

No que se refere ao conceito de inclusão, é necessário considerar a necessidade de uma alteração na forma de pensar sobre a prática escolar, no que tange às concepções de aprendizagem e do comportamento dos alunos. Pensar a inclusão implica repensar as formas de atuar. É necessário que se mude o modo de enxergar o “problema”, para que ele não permaneça centrado somente na criança, uma vez que as dificuldades de aprender, de ter um convívio social, manifestadas pela criança, por exemplo, podem estar também relacionadas à maneira como o adulto, no caso da escola, o educador, lida com as diferenças, promovendo assim a desvalorização do contexto sociocultural da criança. O processo de inclusão não será efetivo se a criança for estigmatizada com um rótulo de “dificuldade” e a concepção dos professores em torno do desenvolvimento for apenas inatista, pois, neste caso, de nada adiantaria modificar a prática escolar. Para se pensar em inclusão, é necessário trabalhar para que as mudanças saiam do âmbito do discurso e sejam assumidas como convicção por parte dos educadores.

“Embora um modelo baseado no defeito seja rejeitado como uma explicação única, ele permanece bastante influenciável e afeta profundamente a política, a prática e as atitudes das pessoas. Tal modelo tem influenciado muitas gerações e professores, pais e legisladores e ainda parte da consciência geral de quase todos que trabalham na educação.” Considera-se relevante que se operem mudanças, além logicamente da própria representação da inclusão

escolar, nas seguintes direções: valorização da singularidade do contexto escolar, conceber a deficiência como uma construção social e não como algo intrínseco ao sujeito, enxergar o contexto escolar como um sistema social complexo de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos que deles participam (MARTINEZ, 2005, p. 98, *apud* CARVALHO & NEGREIROS, 2010, p. 4).

Uma nova concepção sobre as dificuldades, ora apresentadas pelas crianças, precisa ser construída. Os indivíduos que não se encaixam nos padrões do grupo são caracterizados como “alunos problema”, ideia bastante comum no meio escolar. Por não estarem preparadas para atender os alunos que necessitam de tempos diferenciados para aprender, atualmente, as escolas têm buscado a integração dos estudantes no espaço educativo, não atendendo com isto a proposta inclusiva. Integrá-los é mais “fácil”, pois não há necessariamente que se fazer mudanças adequadas, considerando que na maioria das vezes são eles que têm que se adaptar à metodologia da instituição. Ocorre somente a permanência dos alunos na sala de aula, sem haver um trabalho que promova sua transformação e desenvolvimento.

Ao se falar em inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, ainda se depara com o desconhecimento e a pouca competência de educadores para discutir a respeito dos benefícios e das possibilidades dessa inclusão (SILVEIRA; NEVES, 2009, *apud* CARVALHO; NEGREIROS, 2010). De acordo com Ferrari e Sekkel (2007, p. 645, *apud* CARVALHO; NEGREIROS, 2010, p. 7), “Alguns professores assumem uma postura protetora e paternalista diante dos alunos com necessidades educacionais especiais; outros podem se aproximar e conhecer melhor suas limitações, enquanto outros ainda as ignoram.”

Barbosa e Souza (2010), a partir de um estudo realizado em uma Escola Pública do Município de Campinas-SP, apresentam em seu artigo algumas questões que evidenciam a percepção e o comportamento de professores em relação à inclusão:

Os resultados indicaram que os professores possuem percepções que se contrapõem aos pressupostos da educação inclusiva, como uma visão do aluno com necessidades especiais como incapaz, que necessita de tratamento médico por meio de remédios, colocando no aluno a origem e a solução dos problemas que vivem em sala de aula. Além disso, percebemos que os professores também são

afetados com essa questão, pois o fato de não saberem como trabalhar com o aluno provoca mal-estares que os levam a buscar fora de sua sala de aula e de sua prática docente as causas para o insucesso que vivenciam. (BARBOSA & SOUZA, 2010, p.62),

As autoras ainda afirmam que a primeira concepção apresentada pelas professoras foi de que o processo de inclusão é significativo por atender às questões políticas e sociais:

Então... eu acho que o processo de inclusão é válido [...], mas é claro que tudo é em cima de interesses. O Brasil não entrou nesse processo de inclusão porque ele percebeu que o deficiente precisava sair da estagnação, da segregação que ele estava, mas ele entrou porque o governo recebe verba do exterior. Então a inclusão favorece o país (Luciana). É aí que entra no legal da inclusão [...] porque, pelos professores, eles estariam na sala com os alunos ditos “normais” e os “anormais” estariam em instituições, trancados, e ninguém queria saber o que estava acontecendo lá... ainda bem que os mandaram para as escolas, para o pessoal bater com essa realidade (Letícia). Olha, eu acho que a inclusão é válida. Não exatamente para a criança, ela é válida para os outros aprenderem a conviver com aquela criança e acabar com o preconceito, as diferenças [...] Então eu acho mais importante para isso, para eles serem respeitados nessa parte, agora, quanto à aprendizagem, na escola normal não vai... é muito difícil! (Ilana) (BARBOSA & SOUZA, 2010, p.62).

Barbosa e Souza (2010) continuam a análise:

Observa-se como as professoras de Educação Especial, Luciana e Letícia, assumem uma postura mais crítica em relação à inclusão: uma questiona os reais motivos das políticas públicas em promovê-la, enquanto a outra critica a postura dos professores e aprova as políticas na medida em que “obrigam” a escola a se envolver com a questão da Educação Especial. De outro lado, a professora Ilana, de classe regular, entende que a inclusão é válida por promover a socialização não só do aluno, mas dos demais atores da escola e revela que a inclusão não inclui, pois entende que a aprendizagem do aluno não ocorre e não tem como ocorrer. Esse fato conduz a outro questionamento: será possível incluir apenas promovendo a socialização do aluno? Acreditamos que não, pois incluir equivale a propiciar ao sujeito incluído o acesso a todos os bens de cultura oferecidos aos demais alunos. Logo, se é possível às demais crianças aprenderem, para que a inclusão se efetive, o aluno com necessidades especiais também deve acessar esses conhecimentos, apropriando-se deles e cabe à escola encontrar formas de promover essa apropriação. (BARBOSA & SOUZA, 2010, p.70),

Gomes e Rey (2003, *apud* BARBOSA; SOUZA, 2010), ao escreverem sobre o processo de inclusão, afirmam que os professores têm uma visão

limitada quanto à questão da inclusão escolar desses alunos, pois, a partir das falas das professoras, percebe-se que elas consideram a inclusão escolar como uma possibilidade de socialização, o que remete à ideia de integração das crianças no espaço escolar, tendo como objetivo a aproximação e a convivência destas com os colegas e com o professor, desconsiderando a possibilidade de um real desenvolvimento cognitivo e social do sujeito. É evidente a importância da possibilidade de integração social dos alunos para o seu bem-estar social e dos demais atores da escola, mas o trabalho da escola não pode se limitar a isso. É necessário criar estratégias de ação para promover o desenvolvimento cognitivo/social das crianças, e não considerar que estes sejam processos dicotômicos.

De acordo com Barbosa e Souza (2010), pode-se perceber claramente a dicotomia entre cognitivo/social nas falas das professoras, quando relatam: “Ele é uma criança de difícil adaptação, tanto social como pedagógica (Maria); Então eu acho que a inclusão é válida sim, mas para a parte do social, do cognitivo não (Ilana).” (BARBOSA & SOUZA 2010, p.5). Vygostsky (1995) propõe uma ampla reflexão sobre esta questão, quando defende a ideia de que

o aluno com necessidades educacionais especiais é beneficiado sim com o processo de inclusão em seu aspecto cognitivo e social, pois ele não é menos desenvolvido do que aqueles que não possuem necessidades educacionais especiais, mas um sujeito que se desenvolve de outro modo (VYGOSTSKY. 1995 *apud* BARBOSA & SOUZA, 2010, p. 6).

Desta forma, Vygostsky (1995) considera que o sujeito é único, portanto o seu desenvolvimento depende da sua condição individual, seja ela física, psicológica e/ou social, isto é, o sujeito se desenvolve de forma singular, em seu tempo, mas sempre se desenvolve.

Em outras palavras, há de se considerar que os alunos com necessidades educacionais especiais são tão capazes quanto os demais alunos, desenvolvendo-se, muitas vezes, por outros meios que compensem suas necessidades, devendo a escola promover o acesso dessas crianças a esses meios e modos de aprendizagem.

Vygostsky (1995) ainda defende a ideia de que não basta planejar meios e formas diferenciadas, “[...] é preciso que o professor conheça as

especificidades e capacidade do desenvolvimento das crianças, para que estas possam realmente se beneficiar do processo de inclusão, e com isto atinjam níveis mais elevados de desenvolvimento” (VYGOSTSKY, 1995 apud BARBOSA & SOUZA, 2010, p. 6). As autoras argumentam que “O problema na escola, com base nesta ideia do autor, é que os professores até procuram conhecer o diagnóstico do aluno, ou seja, sua deficiência, mas não conhecem o seu potencial de desenvolvimento.” (BARBOSA & SOUZA, 2010, p. 6).

Na pesquisa realizada por Barbosa e Souza (2010), surge ainda a concepção da inclusão como “impossível”, o que sugere uma visão ainda mais limitada e dicotômica do processo, sustentada somente nas “faltas ou dificuldades” dos alunos, o que os professores chamam de “problemas”, para os quais consideram que a ação possível é a medicalização, sendo assim, não dependem da escola:

Ele não sabe ler, não sabe escrever, ele não quer aprender, os outros fazem para ele, ele não tem interesse, ele é muito agressivo, muito provocativo e, além de tudo, é uma criança chata [...]. Quando a criança não aprende, alguma coisa tem [...] e é complicado você chegar no pai e falar que seu filho tem problema, é complicado. E hoje em dia parece que têm muitas crianças assim, porque, às vezes, é alguma coisa biológica, que precisa de algum remédio. O médico disse que ele tem déficit de atenção, deu hiperatividade, deu um negócio assim, aí passou remédio, Ritalina, e a mãe não deu, porque ela falou que ela deu, só que deu 3 dias e ele virou um bicho [...] então se ele teve uma reação assim tão grande, é porque ele tem alguma coisa (Ilana) (BARBOSA; SOUZA, 2010, p. 6).

Para Barbosa e Souza (2010), torna-se cada vez mais clara a postura da professora de eximir-se de sua responsabilidade como educadora no processo de inclusão, colocando a culpa da não aprendizagem apenas no aluno. Afirmam as autoras:

É como se a escola se resumisse a ela e ao aluno e, se ela não dá conta, o problema está no aluno. Em nenhum momento menciona o orientador, as professoras de Educação Especial, o diretor, os órgãos de saúde que têm parceria com a escola ou mesmo a família como parceira no encaminhamento das dificuldades que observa e vive com o aluno. Esse fato nos chamou muito a atenção: parece que o professor tem tomado para si a tarefa de promover a inclusão de forma solitária, o que se revela um paradoxo, pois de outro lado, ele se queixa de falta de condições, mas não as demandam, as cobram dos demais atores, tomando-as como justificativa para eximir-se de

sua parcela de responsabilidade. A questão que fica é a mais relevante de todas: como fica esse aluno? Quais sentidos de escola, educação, ensino e aprendizagem ele configura nessa relação em que é taxado com tantos adjetivos depreciativos? O que fazer para evitar que, em nome da inclusão, se pratique uma exclusão perversa? (BARBOSA; SOUZA, 2010, p. 6-7)

Ao apresentarem as falas seguintes, em sua pesquisa, as autoras sugerem que, de um lado, observa-se o reforço negativo em relação às diferenças nas concepções das professoras sobre o aluno de inclusão; de outro, há concepções de que o aluno com necessidades especiais é igual aos demais, ignorando-se suas singularidades: “Então a gente trata como uma criança normal, uma criança que tem dificuldade de aprendizagem, mas a gente sabe que não é bem por aí (Ilana)”. “Hoje são normais, para mim são normais... (Maria)”. “A inclusão é difícil em uma escola comum, porque aqui ele não é diferente, ele não pode ficar no refeitório o tempo dele, porque os outros não têm o tempo dele... é porque as crianças têm 15 minutos para comer e 15 para brincar (Letícia)” (BARBOSA; SOUZA, 2010, p. 7). Além de ficar evidente a concepção de inclusão como “tratar os alunos de modo igual, ignorando suas especificidades”, também é possível observar que as professoras não conhecem as políticas que orientam as práticas inclusivas.

Diante do exposto, acredita-se ser de fundamental importância o trabalho de formação de professores para que possam exercer um trabalho eficaz com os alunos. É necessário que se qualifiquem, ampliem seus conhecimentos para que planejem e ajam de forma a atender as condições específicas de cada aluno. Educar para a diversidade consiste em desconstruir paradigmas, preconceitos, estereótipos, sendo necessária, principalmente, a mudança de atitudes dos professores em relação à inclusão, uma vez que eles são os protagonistas nesse processo. Em 1994, juntamente com o Ministério de Educação e Ciência, foi definido um documento final sobre Necessidades Educativas Especiais, a partir de uma reunião realizada na Espanha, a Declaração de Salamanca. O documento declara:

Todas as crianças de ambos os sexos tem o direito fundamental à educação e deve-se dar a elas a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de conhecimento; cada criança tem características, interesses e necessidades de aprendizagens que lhe são próprios; os

sistemas educacionais devem ser projetados e os programas aplicados de modo a levarem em conta toda essa gama de diferentes características e necessidades; as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que deverão integrá-las em uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer essas necessidades; as escolas regulares com orientação integradora representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, criar comunidades de acolhimento, construir uma sociedade integradora e obter a educação para todos, além disso, proporcionam uma educação efetiva para a maioria das crianças e melhoram a eficiência e em suma, a relação custo eficácia de todo o sistema educacional (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 26, *apud* CARVALHO; NEGREIROS, 2010, p. 5-6).

Na escola, por ser um espaço fundamental e absolutamente relevante para o desenvolvimento afetivo, social e cognitivo do sujeito, cabe aos agentes educativos escolares promover a todos os alunos, sem exceção, oportunidades de aprender para exercerem a sua cidadania. “Se a escola permite o desenvolvimento de atitudes e o acesso aos conhecimentos que torna as pessoas mais aptas interagir no espaço da sociedade, ela se faz, então, ferramenta indispensável para todas as crianças e não somente para aquelas tidas como normais” (FIGUEIREDO, 2002, p. 70, *apud* CARVALHO; NEGREIROS, 2010, p. 6).

3 A ESCOLA REFLEXIVA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO

Segundo Alarcão (2001), diante das rápidas mudanças sociais, a escola, que sempre se posicionou estaticamente perante essas mudanças, precisa se apresentar de forma dinâmica fomentando, em seu interior, interações interpessoais:

A mudança que a escola precisa é uma mudança paradigmática. Porém, para mudá-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros (ALARCÃO, 2001, p. 15).

A escola, segundo Alarcão (2001), não é somente um prédio, é também onde se dão o trabalho docente e a aprendizagem, em suas várias dimensões. Para a autora, a aprendizagem se dá por meio do esforço de todos os

envolvidos na ação educativa. Para confirmar sua ideia, Alarcão cita Freire (1997, p. 41), quando este se refere ao estudo como “um fazer exigente em cujo processo se dá uma sucessão de dor, de prazer, de sensação, de vitórias, de derrotas, de dúvidas e de alegria”.

Mas a escola para Alarcão (2001), é também um tempo. Tempo que precisa ser bem aproveitado. Tempo de desenvolvimento das capacidades essenciais do ser humano para o longo da vida. Afirma que “a escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, em local de vivência da cidadania.” (ALARCÃO, 2001, p. 16),

Freire (1991, p. 35, *apud* ALARCÃO, 2001, p. 16) afirma que “não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário”. Para mudar a escola, segundo esta concepção, é preciso envolver as pessoas para assim conseguir mudar a cultura que ela própria reproduz. Uma escola que faça sentido e que atenda as necessidades educativas de hoje precisa rever sua função, repensar e planejar suas ações para cumprir sua missão, tornando-se para isto reflexiva. Alarcão (2001, p. 25) entende que uma escola reflexiva é:

[...] uma organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico, simultaneamente avaliativo e formativo.

Com base na afirmação de Alarcão (2001), entende-se que os envolvidos no processo educativo escolar não podem ser meros reprodutores de decisões tomadas por outros ou seguidores de “receitas”, precisam ser protagonistas de suas ações, participativos e reflexivos, para que compreendam a razão de ali estarem e as implicações e as consequências de suas ações na prática.

Alarcão (2001, p. 25) é convicta de que “a escola é um organismo vivo, capaz de agir, interagir e aprender a conhecer a si própria para se desenvolver por meio da interação mútua e progressiva”. Segundo a autora, vivenciamos hoje, em sociedade, novos paradigmas organizacionais. Esta mudança coloca no foco das organizações as pessoas como maior capital. Dá-se aí a

importância da formação e da atualização dos conhecimentos e desenvolvimento das capacidades, do potencial de trabalho e participação ativa em equipe, dos profissionais da educação. É preciso gerir a escola de forma semelhante às organizações empresariais, para atender a necessidade de que ela se transforme em organização aprendente.

Alarcão (2001, p. 29) põe em destaque, neste contexto, a importância do desenvolvimento dos agentes educativos da seguinte forma:

Destacarei a importância dos recursos humanos, o desenvolvimento orientado por uma visão prospectiva e um projeto de ação, a colaboração dialogante, a articulação sistêmica, a vivência de valores, o profissionalismo assumido, a formação na e para ação, a investigação sobre as práticas, a construção de conhecimento sobre a organização, a monitorização e a avaliação de processos e resultados.

Dentro da concepção de Escola Reflexiva, com base nos apontamentos de Alarcão, desenvolver uma cultura de escola como organização aprendente, ao contrário de ser uma organização que se define como definitiva e acabada, trata-se de uma “organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura”. (ALARCÃO, 2001, p. 16). Propõe-se que a escola se organize de forma a propiciar aos profissionais nela inseridos momentos processuais coletivos de avaliação e de formação. Para Alarcão (2001):

[...] a trajetória a ser percorrida para uma escola construir-se reflexiva consiste de um processo que parte do conceito de professor reflexivo, introduzido por Schön, como “epistemologia da prática” para uma “epistemologia da vida da escola”. (ALARCÃO, 2001, p. 71)

Neste contexto, percebe-se que a escola reflexiva é orientada pela lógica da inclusão, pois Alarcão (2001) afirma que a escola reflexiva se organiza de forma a permitir o acesso a saberes escolares a todos os alunos que dela fazem parte, respeitando as diferenças de cada um, assumindo assim a sua função social e política:

[...] a socialização do saber por meio do ensino de qualidade e da pesquisa, garantindo o ingresso e sucesso escolar para todos. Essa função primordial da escola que confere à educação um ethos próprio

como bem social e direito de todos [...] diz respeito à formação do homem para o exercício da cidadania (ALARCÃO, 2001, p. 73).

3.1 A função supervisiva do Coordenador Pedagógico no contexto da escola reflexiva

Se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade. É repetidamente afirmado, nos estudos em que o fator da reflexão é tido em consideração, a dificuldade que os participantes revelam em por em ação os mecanismos reflexivos, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos, [...] passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas (ALARCÃO, 2003, p. 48-49).

Como já se abordou anteriormente, a viabilidade da inclusão dá-se pela transformação geral da escola no atendimento aos princípios de um novo paradigma educacional. Essa transformação perpassa pela conscientização das pessoas, por meio da reflexão sobre e na ação. Alarcão (2011, p. 19) afirma que “[...] a escola precisa acompanhar as mudanças do mundo moderno e se tornar realmente uma escola para todos, deixando de ser excludente e ultrapassada”. São atitudes que a escola deve assumir para tornar-se diferente das organizadas para alunos “normais” e oferecer possibilidade de permanência e continuidade escolar aos alunos incluídos.

Neste contexto de transformação, o supervisor, definido para este estudo como Coordenador Pedagógico, assume um importante papel, como afirma Formosinho (2002, p. 232):

Redefinindo, neste contexto, o objecto da supervisão, determino-o como a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a dos novos agentes.

Ao Coordenador Pedagógico cabe o papel de observador, de um profissional atento a uma realidade e capaz de propor reflexões para a solução dos problemas inerentes a ela. Durante a mesma entrevista, anteriormente

mencionada, Alarcão (2011, p. 19) faz a seguinte afirmação que confirma a importância da ação supervisiva desse profissional:

[...] no dia a dia, precisa dar espaço ao crescimento dos colegas e à própria capacidade de decisão, sem perder o sentido do trabalho coletivo. Acho importante que tenha a preocupação de divulgar a todos os caminhos que o grupo vai traçando.

Parte-se do princípio de que a escola reflexiva vê nos problemas motivo de crescimento, pois é uma organização aprendente, local “onde se produz conhecimento sobre educação” (ALARCÃO, 2004, p. 38). A base da escola reflexiva é a formação em serviço. A ação supervisiva do Coordenador Pedagógico, aliada à Direção e outros agentes educativos, tem nessa equipe diretiva o apoio para as discussões e, nos docentes, os problematizadores da realidade, reafirmando assim o caráter inclusivo da escola.

Formosinho (2002, p. 232-233) afirma que:

os supervisores entre os membros do coletivo da escola, devem ajudar a pensar o desenvolvimento institucional, mas devem sobretudo acompanhar e avaliar a actividade dos recursos humanos com vista na concretização da missão da escola [...]. As funções do supervisor se devem concentrar na gestão das aprendizagens e das pessoas [...].

Formosinho (2002) define que a função principal do Coordenador Pedagógico, a quem se refere como supervisor, resume-se em incentivar e promover os processos de formação contínua e permanente dos agentes educativos, objetivando o desenvolvimento profissional destes e a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

Ao supervisor – Coordenador Pedagógico – faz-se necessário um novo conceito de competência para se adequar às funções que lhe são propostas no contexto da escola reflexiva, para o qual deve assumir o caráter de “profissional do humano”, afirma Formosinho (2002, p. 234). A autora classifica essas competências como cívicas, técnicas e humanas, as quais destacam-se, a seguir, como:

a) Competências interpretativas (leitura da realidade humana, social, cultural, histórica, política, educativa e a capacidade de observação para, antecipadamente, detectar desafios emergentes; b) Competências de análise e avaliação (de situações, desenvolvimentos, projectos, desempenhos); c) Competências de dinamização da formação (apoio e estímulo a comunidades de aprendizagem colaborativa, mobilização e gestão de saberes e estratégias, atenção a necessidades emergentes, apoio na sistematização do conhecimento produzido; d) Competências relacionais (mobilização de pessoas, capacidade de comunicação, gestão de conflitos, empatia) (FORMOSINHO, 2002, p. 234).

Para a autora, a ação supervisiva do Coordenador Pedagógico não é um processo simplesmente técnico e sim um “processo social”, no qual as dimensões cognitiva e relacional se associam de forma procedimental e estratégica, para o alcance de dois principais objetivos, quais sejam: “o desenvolvimento da escola como organização e o desenvolvimento profissional dos professores e funcionários” (FORMOSINHO, 2002, p. 234). Para exercer sua função de formar os docentes, o Coordenador Pedagógico precisa, ele próprio, ter desenvolvido as inúmeras competências profissionais já relacionadas anteriormente por Formosinho (2002). A autora ainda afirma que, para coordenar o trabalho dos profissionais em contínua aprendizagem e desenvolvimento, o Coordenador Pedagógico precisa ter consciência da necessidade de se encontrar continuamente em formação.

O Supervisor – Coordenador Pedagógico –, com base no pensamento de Formosinho (2002) e Alarcão (2004), em uma escola reflexiva, assume o papel de formador. Para isto é preciso estar sempre atento à realidade e ao contexto em que atua, buscando a interação contínua entre o pensamento e a ação, para melhor agir.

PARTE II

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

1. PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

As questões que motivaram, em princípio, a investigação feita são resultantes de muitos anos de trabalho na educação básica e podem ser resumidas em três principais perguntas, que se seguem:

- Quais as percepções de coordenadores pedagógicos e de professores de escolas privada e pública do ensino fundamental sobre a inclusão de alunos nas escolas?
- Quais as opiniões de coordenadores pedagógicos e de professores de escolas pública e privada sobre a prática de inclusão?
- Qual a ação supervisiva dos coordenadores pedagógicos de escolas pública e privada junto dos professores na promoção da inclusão de alunos nas escolas?

2. OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Como metas para o desenvolvimento da pesquisa, foram definidas as seguintes:

- Verificar as percepções de coordenadores pedagógicos e de professores de escolas pública e privada do ensino fundamental sobre a inclusão de alunos nas escolas
- Auscultar as opiniões de coordenadores pedagógicos e de professores de escolas pública e privada sobre a prática da inclusão nas escolas.
- Compreender a ação supervisiva do Coordenador Pedagógico junto a professores do ensino fundamental na inclusão de alunos nas escolas.

-.

3. PARTICIPANTES DA INVESTIGAÇÃO

Participaram no estudo cinco professores de uma escola privada e um professor de uma escola pública, bem como quatro coordenadores pedagógicos de uma escola privada e um coordenador pedagógico de uma escola pública, todos do Estado de Minas Gerais. Estes professores e coordenadores aceitaram o convite feito após lhes ter sido informado dos objetivos da investigação e garantido o anonimato e a confidencialidade nas respostas.

Quadro nº 1: Caracterização dos participantes no estudo

Nº DE PARTICIPANTES	FORMAÇÃO	TIPO DE ESCOLA
1(uma)	Professora licenciada em Língua Portuguesa	Escola Privada
1(um)	Professor licenciado em Geografia e Mestre em Educação	Escola Privada
2(duas)	Professoras com habilitação em Pedagogia	Escola Privada
1(uma)	Professora com curso Normal Superior	Escola Privada
1(uma)	Professora licenciada em História	Escola Pública
1(uma)	Coordenadora com curso de Pedagogia com Habilitação em Supervisão Pedagógica, orientação Educacional e Administração escolar	Escola Privada
3(três)	Coordenadoras com licenciatura em Língua Portuguesa	Escola privada
1(uma)	Coordenadora com curso de Pedagogia com habilitação em Supervis	Escola pública

O critério utilizado para a seleção dos participantes da entrevista foi a escolha de profissionais que estavam em atuação.

A faixa etária dos entrevistados vai de 25 a 50 anos, incluindo tanto profissionais com longo período de experiência em sala de aula ou em coordenação, como também os que têm curto tempo de atuação, sendo 10 do sexo feminino (5 professoras e 5 coordenadoras) e 1 professor do sexo masculino.

4. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Diante do problema e dos objetivos da investigação, pareceu adequada a opção por uma metodologia de investigação qualitativa, de natureza descritiva e contextualizada, concretizada pelo estudo exploratório de caso com pesquisa bibliográfica e entrevista semiestruturada.

No que se refere ao estudo exploratório de caso, segundo Goldenberg (2004, p. 33), “o estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade [...]”. O estudo de caso apropria-se de uma diversidade de procedimentos a partir dos quais o pesquisador poderá analisar de forma ampla uma determinada realidade.

O estudo exploratório de caso foi concretizado pela pesquisa bibliográfica, que consiste na alocação de conhecimentos já sistematizados na área, presentes em livros, artigos, documentos, entre outros que corroboram a visão teórica da temática abordada. Como evidencia Macedo (1994, p. 13), esse tipo de pesquisa “é a busca de informações bibliográficas, seleção de documentos que se relacionam com o problema de pesquisa (livros, verbetes de enciclopédias, artigos de revistas, trabalhos de congressos, teses etc.) [...]”.

A investigação empírica foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas semiestruturadas apresentam aspectos positivos e o tempo disponível é otimizado. Os dados vão sendo tratados sistematicamente; é aconselhada para entrevistas a grupos; permite selecionar temáticas para aprofundamento e introduzir novas questões, que possibilitaram aceder às opiniões de professores e dos coordenadores pedagógicos sobre a ação destes últimos na promoção da inclusão escolar. No primeiro contato foi apresentado aos participantes o objetivo da pesquisa, juntamente com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido que deveria ser assinado por eles. As entrevistas foram realizadas nas respectivas escolas, durante o mês de abril de 2015. Posteriormente, os dados coletados foram tratados e agrupados em categorias de análise. A partir da resposta de cada participante, foi verificada e analisada a percepção destes profissionais sobre a proposta inclusiva à luz do referencial teórico estudado.

5. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados por meio das entrevistas² foram submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 2009), tratados e agrupados em categorias de análise. A partir da resposta de cada participante, foi verificada e analisada a percepção destes profissionais sobre a proposta inclusiva à luz do referencial teórico estudado. Segundo Bardin (1991), a análise de conteúdo temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.

É de primordial importância que na análise de conteúdo se proceda a uma análise categorial, a qual tem como primeiro objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos (BARDIN, 1991).

A análise categorial engloba duas etapas: o *inventário*, que consiste em isolar os dados mais significativos para que se possam atingir os objetivos previamente delineados, e a *classificação*, em que se repartem os dados, imprimindo-lhes uma certa organização.

Respeitando os pressupostos anteriores, procedeu-se, a partir da análise das respostas, tendo em conta os objetivos do estudo, a uma categorização emergente (BARDIN, 1991), da qual resultaram as seguintes categorias e subcategorias:

Quadro nº 2: Categorias e subcategorias emergentes da análise de conteúdo

Categorias	Subcategorias
<ul style="list-style-type: none"> • A concepção profissional do professor e do Coordenador Pedagógico sobre inclusão 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de inclusão • A importância da inclusão na educação escolar • Preparação da escola para a inclusão • A aceitação dos profissionais em relação ao processo de inclusão escolar

² Como determinadas entrevistas não apresentaram resultados significativos para o estudo, decidiu-se escolher somente cinco delas: três de professores e duas de coordenadores.

Categorias	Subcategorias
<ul style="list-style-type: none"> • Práticas de inclusão escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • O papel do Coordenador Pedagógico na promoção da inclusão • O papel do professor na promoção da inclusão • Estratégias para a prática da inclusão na educação escolar • Limitações das práticas de inclusão na educação escolar • Dificuldades do coordenador pedagógico e do professor para inclusão na educação escolar
<ul style="list-style-type: none"> • A formação para a inclusão na educação escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • A formação do coordenador pedagógico para a inclusão na educação escolar • A formação do professor para a inclusão na educação escolar
<ul style="list-style-type: none"> • A importância da formação do professor e do Coordenador Pedagógico para a inclusão na educação escolar 	
<ul style="list-style-type: none"> • A inclusão e o Projeto Político Pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> • A importância de técnicos especializados na inclusão na educação escolar
<ul style="list-style-type: none"> • A ação supervisiva da coordenação pedagógica para a inclusão escolar 	<ul style="list-style-type: none"> • O papel do coordenador pedagógico na prática dos professores • A prática do coordenador pedagógico na supervisão dos professores • A necessidade de melhorias na ação supervisiva do coordenador pedagógico

PARTE III

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos pela análise dos protocolos das entrevistas são, em seguida, apresentados a partir das categorias que emergiram da análise de conteúdo realizada.

A título de informação, os profissionais selecionados para a entrevista foram representados por siglas, como se seguem:

- C – Coordenador Pedagógico (Escola da Rede Privada)
- CP– Coordenador Pedagógico (Escola da Rede Pública)
- P – Professor Regente (Escola da Rede Privada)
- PEE – Professor de Educação Especial (Escola da Rede Privada)
- PP – Professor (Escola da Rede Pública)

1. A CONCEPÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR E DO COORDENADOR PEDAGÓGICO SOBRE INCLUSÃO

1.1 Conceito de inclusão

Durante as entrevistas, ao abordar os agentes educacionais sobre a concepção que têm sobre inclusão, percebe-se que há compreensões equivocadas do conceito de inclusão, como se pode ver a seguir:

É inserir na escola regular pessoas com problemas físicos e neurológicos, especiais. (PP5, em 15/04/15)

Pra mim inclusão é a capacidade de conhecer e entender o outro e conviver com as diferenças, independente da natureza destas. (PEE1, em 02/04/15)

É acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independente de cor, classe social e condições físicas. (P4, em 29/04/15)

As expressões “inserir [...] pessoas com problemas”, “conhecer, entender e conviver com as diferenças”, “acolher todas as pessoas”, presentes nas falas dos professores, remetem à ideia de integração surgida para minimizar a prática de exclusão a que são submetidas as pessoas Portadoras de Necessidades Especiais (PNE). A inclusão parece ser entendida por eles sob a perspectiva de socialização. Incluir como forma de colocar junto num mesmo espaço físico, pessoas diferentes, para que convivam com as consideradas “normais”.

Mas, ao analisar as falas de C3, C5 e P3, respectivamente destacadas abaixo, é possível também perceber que há um movimento de mudança de concepção no espaço escolar, por parte dos profissionais, que conceituam a inclusão dando significado à presença da pessoa Portadoras de Necessidades Especiais (PNE). De acordo com Mantoan (1997, p. 145), as escolas verdadeiramente inclusivas devem propor um modo de organização do sistema educacional que considere as necessidades de todos os alunos e se estruture em virtude delas.

Tal significado traduz o desafio da inclusão como responsabilidade de todos os envolvidos no processo educativo, com foco na mudança de perspectiva educacional, adequando-se, para isto, a prática educativa. As falas dos profissionais a seguir demonstram esse movimento de mudança de concepção:

Processo pelo qual a escola procede, permanentemente, à mudança do seu sistema, adaptando suas estruturas físicas e programáticas, suas metodologias e tecnologias e capacitando seus professores, especialistas, funcionários [...]. (C3, em 21/04/15)

De acordo com seu significado etimológico o verbo incluir é: “compreender, fazer parte de, participar de. Assim sendo, considerando o contexto âmbito escolar, entendo inclusão como acolhimento de todos sem exceção no sistema de ensino; independentemente de cor, classe social, condições físicas e psicológicas. (C5, em 28/04/15)

Atender a todos, indistintamente, incorporando as diferenças no contexto da escola, o que exige a transformação de seu cotidiano[...] o surgimento de novas formas de organização escolar [...]. (P3, em 29/04/15)

Mantoan (1988a, p. 5) corrobora esta visão, dizendo que “o impacto dessa concepção é considerável, porque ela supõe a abolição completa dos serviços segregados”. Assim, com base nesta concepção, para que o processo de inclusão seja realmente efetivado, é preciso que ocorram mudanças significativas no planejamento escolar como um todo, de forma real e que se contemple o desenvolvimento da prática educativa e não simplesmente a escrita dos documentos norteadores do trabalho pedagógico como PPP, planejamentos, planos e matrizes curriculares, entre outros.

1.2 A importância da inclusão na educação escolar

Os professores PEE1 e PEE2 posicionaram-se quanto a esta subcategoria da seguinte forma:

Penso que a inclusão é possível e necessária, professores e alunos aprendem a respeitar as diferenças, no entanto é preciso que as pessoas nesse processo estejam preparadas para atender de forma a não excluir nenhuma das partes ou seja cumprir uma proposta que atenda tanto os alunos de ensino regular, quanto à criança de inclusão. (PEE1, em 02/04/15)

A inclusão escolar é uma inovação educacional, que propõe a abertura das escolas às diferenças[...] É necessário que a criança portadora de necessidades especiais, tenha contato com outras consideradas “normais”, para que haja interação e envolvimento mútuo, desenvolvendo os valores como: respeito, solidariedade, entre outros. (PEE2, em 06/04/15)

Para melhor compreender o conceito de inclusão e analisar a sua importância, há que se discutir dois aspectos que foram desconsiderados nos posicionamentos acima e muito bem colocados na fala da Coordenadora C5, em 28/04/15, exposta abaixo:

Por considerar inclusão uma forma de acolhimento, acredito que a escola inclusiva é aquela que tem em seu projeto político pedagógico a missão e diversos aspectos pedagógicos que contemplam **um novo olhar** para a educação, ou seja, aquela que agrega também valores éticos e morais ao seu sistema e práticas educacionais, visando resultados mais humanistas e qualitativos. (C5, em 28/04/15)

O primeiro aspecto tem a ver com a separação entre criança de inclusão e criança normal. Não cabe esta diferenciação, quando se trata de pessoas, porque a diversidade é própria do ser humano, é preciso ter “um novo olhar para a educação” (C5, em 28/04/15), como é destacado no item 4 da Declaração de Salamanca (CONFERÊNCIA MUNDIAL..., 1994, p. 7):

A educação de alunos com necessidades educativas especiais incorpora os princípios já comprovados de uma pedagogia saudável da qual todas as crianças podem beneficiar, assumindo que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo.

O segundo diz respeito à função da escola. A escola é para todos e deve ter como princípio planejar considerando isso. Como bem disse a Coordenadora C5 na entrevista, em 28/04/15, sobre a educação ser

“aquela que agrega também valores éticos e morais ao seu sistema e práticas educacionais, visando resultados mais humanistas e qualitativos”, cabe à escola e seus agentes educativos reverem diversos conceitos para promoverem uma educação da qual todos, sem exceção, possam se beneficiar.

Os conceitos de “normal” ou de “dificuldade” são muito relativos e, para que o processo de inclusão na educação escolar seja efetivo, é preciso que os profissionais eliminem de seu discurso os estigmas, como, por exemplo, os rótulos de “crianças normais”, “criança de inclusão”, “dificuldade”. Desta forma, compreenderão verdadeiramente o que propõe Vygotsky (1995, *apud* BARBOSA; SOUZA, 2010, p. 6), quando diz que “é preciso que o professor conheça as especificidades e capacidades de desenvolvimento de todos os seus alunos, para planejar meios e formas diferenciadas para atendê-los”, independentemente se têm ou não diagnósticos médicos.

1.3 A preparação da escola para a inclusão

Segundo Mantoan (1997, p. 145), inclusão e integração não são conceitos incompatíveis, mas a inclusão estabelece a “inserção escolar de forma mais completa e sistemática”. Portanto, a escola inclusiva deve ter o foco

na mudança de perspectiva educacional, adaptando-se para atender as necessidades de todos os alunos. Partindo desse contexto, a escola parece estar ainda despreparada para atender ao desafio da inclusão, pelo que se pode perceber nas falas dos profissionais a seguir:

Acho complicado uma vez que a escola não está preparada para lidar com esta situação. (P4, em 29/04/15)

A escola de ensino regular não está preparada e nem capacitada para ensinar estas pessoas. (PP5, em 15/04/15)

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais encontra-se no campo do “atentar para uma realidade” que existe e não somente no ensino regular. Por quê? “Infelizmente, porque a formação dos profissionais da educação, tardiamente, começou a ser reestruturada contemplando esta possibilidade [...]”. (C1, em 06/04/15)

Em muitas situações a inclusão não acontece de fato, pois não há participação e integração dos envolvidos no processo educacional. (C2, em 21/04/15)

Mas, com base na fala de C1, na entrevista em 06/04/15, e como evidenciado por Sassaki (1997), a sociedade está vivendo um momento de transição entre integração e inclusão e, para que haja a mudança necessária e a escola possa se adequar, é fundamental o esforço de todos os envolvidos no processo educativo. A instituição escolar deve ser capaz de se organizar para planejar suas ações no que diz respeito à necessidade de formação dos professores para o recebimento e trabalho com alunos portadores de necessidades educativas especiais.

1.4 A aceitação dos professores em relação ao processo de inclusão escolar

A Declaração de Salamanca propõe para o desenvolvimento de uma escola inclusiva o seguinte:

O desenvolvimento de escolas inclusivas que atendem um número elevado de alunos, tanto nas áreas rurais como urbanas pressupõe: a

articulação de uma política forte e precisa no referente à inclusão, com uma dotação financeira adequada; uma campanha eficaz de informação do público destinada a combater os preconceitos negativos e a promover atitudes informadas e positivas; um programa extensivo de orientação e formação de pessoal; e a disponibilização dos serviços de apoio necessários. Para contribuir para o êxito das escolas inclusivas são precisas mudanças, além de em muitos outros, nos seguintes sectores educativos: currículo, instalações, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, ética escolar e actividades extraescolares (CONFERÊNCIA MUNDIAL..., 1994, p. 21).

Na fala dos professores relacionadas a seguir, evidencia-se que, embora os profissionais sejam favoráveis ao processo de inclusão escolar, eles se sentem inseguros em seu trabalho. Mencionam que há uma obrigatoriedade exigida por Lei e que a inclusão é um direito, mas sentem-se despreparados, assim como a escola, para receber os alunos com necessidades educativas especiais e oferecer-lhes condições de aprender com qualidade:

Sou a favor sim, mas seria preciso, na minha opinião, antes de se tornar obrigatória, o conceito ou concepção de inclusão deveria ser esclarecido e em contra partida, oferecido todo suporte de profissionais especializados, que dariam suporte ao professor e orientariam quanto às intervenções que cabem ao mesmo, tornando-o competente e seguro para desempenhar uma real inclusão. (PEE1, 02/04/15)

Sou a favor, pois, hoje em dia, devemos considerar que todos têm os mesmos direitos de aprendizagem e precisamos dar este suporte aos que necessitem de maior atenção. (PEE2, 06/04/15)

Sou a favor da inclusão de todos sem distinção, mas para isto não basta que a escola declare ser inclusiva, ela precisa, de fato, ter condições para receber estes alunos. (P4, 29/04/15)

Sim, desde que a escola fosse capacitada para recebê-los e oferecesse uma aprendizagem de qualidade. (PP5, 15/04/15)

Sou a favor, desde que tenha todo o suporte necessário e adequado para atender estes alunos. (P6, em 28/04/15)

É importante salientar que as considerações apresentadas no documento de Salamanca (1994) são também expressas nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica Brasileira (2001), como sendo compromisso a reestruturação dos sistemas de ensino buscando adequá-los para receber os alunos PNE, conforme o trecho do referido

documento, “[...] os sistemas de ensino, devem-se organizar para dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos [...] aos poucos está surgindo uma nova mentalidade, cujos resultados deverão ser alcançados pelo esforço de todos.” A partir desse contexto, é importante referendar o fato de que a inclusão nas escolas de ensino regular, como bem citam as professoras entrevistadas, há muito não se trata de uma possibilidade e sim de um direito, garantido por Lei, a todos os usuários da escola.

2. AS PRÁTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR

2.1 O papel do coordenador pedagógico na promoção da inclusão

Com o objetivo de dissertar sobre esta subcategoria, recolheram-se as falas das profissionais que exercem a função de Coordenação Pedagógica nas escolas selecionadas. De acordo com Alarcão (2004, p. 36), em sua teoria largamente explorada no referencial teórico deste estudo, o Coordenador Pedagógico tem como objeto de trabalho “o desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam os seu trabalho [...] de ensinar e apoiar a função educativa por meio de aprendizagens individuais e coletivas.” Daí advém a qualidade do seu trabalho. As coordenadoras pedagógicas entrevistadas, profissionais da escola privada, em suas falas, demonstram ter ciência de seu papel em uma escola inclusiva, como pode ser observado a seguir:

Enquanto coordenadora proponho ao professor o olhar sensível para este público, sobretudo a garantia de que o aluno de inclusão tenha direito de escolarização. (C1, em 06/04/15)

O coordenador deve orientar e acompanhar as ações pedagógicas. Deve possibilitar as trocas de experiências e conhecimentos, sensibilizando o corpo docente e buscando junto a ele um processo de participação efetiva. (C2, em 21/04/15)

Orientar, organizar, comprometer, planejar, aprimorar, implantar, capacitar, auditar ações para o funcionamento da inclusão na escola e encontrar soluções próprias para os problemas que surgem, sejam de ordem física, psicológica, social, interpessoal e organizacional. (C3, em 21/04/15)

Não é o segundo papel, mas sim estar fazendo o elo entre a escola e a família e dando suporte ao professor. (CP4, em 15/04/15)

Motivar, incentivar e evidenciar cada conquista daqueles alunos com necessidades educativas especiais e de todos envolvidos no trabalho com eles. Agir de forma transparente, no sentido de acalmar pais e demais alunos ditos de não inclusão, para que o trabalho possa obter resultados positivos e significativos. Lidar com a inclusão é também uma forma de aprender a lidar com ansiedades. (C5, em 28/04/15)

Embora as profissionais tenham formação acadêmica que as habilita para o exercício do magistério e não para a função que exercem, parecem ter uma visão ampla e bem definida sobre o papel do Coordenador Pedagógico na prática de inclusão escolar. Mas deve-se ter como ponto de reflexão futura que identificar o seu papel e expressar-se sobre ele é, muitas vezes, diferente de exercê-lo junto aos seus coordenados na prática, pois não é um trabalho isolado, depende do querer e do comprometimento de ambos. À frente, ainda neste estudo, ter-se-á a oportunidade de conhecer como os coordenadores entrevistados realizam o seu trabalho junto aos professores e como os professores concebem o papel do Coordenador na prática, em suas respectivas escolas.

Pelo pouco detalhamento na fala da Coordenadora CP4, da escola pública, apesar da intervenção realizada, não foi possível perceber, com clareza, a que se refere com as expressões “estar fazendo elo” e “dando suporte ao professor”.

2.2 O papel do professor na promoção da inclusão

A partir das falas a seguir e das concepções dos profissionais, apresentadas neste capítulo, podem-se tecer considerações importantes em relação ao papel do professor na promoção da inclusão:

O professor é quem conduz esse processo de inclusão e tal processo exige um planejamento bem embasado, permeado por diferentes recursos, estratégias e mudanças na prática pedagógica. Vale ressaltar a necessidade de suporte coerente para que gradativamente a inclusão deixe de criar tanta polêmica, resistência, crítica e medo por parte de muitos professores. (PEE1, em 02/04/15)

Tem um papel importantíssimo [...] pois ele deve conhecer seu aluno, saber o que ele gosta e o que o desagrada, iniciar uma aproximação,

criar vínculos afetivos e estabelecer uma rotina de trabalho para ser desenvolvida ao longo do período proposto. (PEE2, em 06/04/15)

O papel do professor deve ser o de criar contextos educacionais inclusivos, capazes de propiciar a aprendizagem a todos os alunos, respeitando ritmos, tempos e superando barreiras. Ele deve desenvolver uma prática pedagógica centrada nos eixos da ética, justiça e direitos humanos. (P3, em 29/04/15)

O professor tem que buscar alternativas que atendam estes alunos. (P4, em 29/04/15)

O professor deve contribuir não só para o desenvolvimento da inclusão, mas para a aceitação geral das diferenças individuais, na valorização e na convivência de um mundo novo para muitos dos alunos. (P6, em 28/04/15)

Os professores, em seus relatos acima, demonstram terem consciência do seu papel de destaque no processo de inclusão. Como afirmam Alarcão e Tavares (2003, p. 24), ao apresentarem em sua teoria o Cenário Clínico de supervisão, “o professor é o principal agente de tomada de decisão [...]”, mas complementam que o supervisor assume atitude de colaborador com os professores em várias áreas do processo de ensino e de aprendizagem. Mas, quando os professores utilizam em suas falas as locuções verbais “é quem conduz”, “deve conhecer”, “deve ser”, “deve desenvolver”, ao se referirem ao que lhes cabe no processo, aparentam tomar para si toda a responsabilidade por este, pois não mencionam a colaboração dos outros agentes educacionais nesse processo. Há que se considerar que o professor tem um papel de destaque no processo de inclusão, pois pode favorecer a inclusão por meio de ações educativas diferenciadas, mas não deve assumir-se como único responsável pelo sucesso ou fracasso desse processo.

A Coordenadora CP4, durante a entrevista, expressou-se da seguinte forma em relação ao papel do professor no processo de inclusão: “É o principal, depende dele esta inclusão, mesmo em condições precárias” (CP4, em 15/04/15).

Optou-se por destacar acima a fala da coordenadora da escola pública, pois ela parece ter-se diferenciado significativamente das falas das outras coordenadoras. Ela reforça a ideia, anteriormente apresentada pelos professores, de que o trabalho destes é solitário e que eles são os únicos responsáveis pelo que ocorre ou deve ocorrer em sala de aula. Esta visão

apresentada pela coordenadora CP4 contradiz o que reporta Alarcão (2001), para a autora a aprendizagem se dá por meio do esforço de todos os envolvidos na ação educativa.

A partir das falas das outras coordenadoras, apresentadas a seguir, podem-se perceber também algumas expressões que reforçam o posicionamento das professoras em relação ao fato de tomarem para si a responsabilidade do trabalho. Desta forma, não consideram a concepção da escola reflexiva, muito bem traduzida por Alarcão (2001), ao utilizar-se da fala de Freire (1991, p. 35, *apud* ALARCÃO, 2001, p. 16): “não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário”.

O professor deve antes de tudo um observador, depois ser sensível às possíveis necessidades e agir para que inclua todos os alunos na proposta educativa que exerce. (C1, em 06/04/15)

O professor é o responsável direto pela proposta inclusiva. Assim, é necessário que ele, inicialmente, perceba a diversidade em sala de aula, para posteriormente, através da interação entre os alunos, promover aprendizagem cooperativa. Além da formação teórica, o professor precisa demonstrar sensibilidade em reconhecer as dificuldades e auxiliá-las. (C2, em 21/04/15)

O professor deve oferecer momentos educacionais suplementares ao aluno, em horários, mas que não o retire da sala de aula. Reduzir o número de questões em testes e exercícios, dar mais tempo para o aluno responder às questões e fazer as atividades. Coordenar o trabalho com os alunos, mas o adaptar da melhor forma possível para que o aluno consiga acompanhar o resto da classe e avance no seu desenvolvimento. (C3, em 21/04/15)

Motivar, incentivar e evidenciar cada conquista daqueles alunos com necessidades educativas especiais e de todos envolvidos no trabalho com eles. Agir de forma transparente, no sentido de acalmar pais e demais alunos ditos de não inclusão, para que o trabalho possa obter resultados positivos e significativos. Lidar com a inclusão é também uma forma de aprender a lidar com ansiedades. (C5, em 28/04/15)

O professor como protagonista do processo de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, aquele que, por meio de suas ações educativas, promove a inclusão não pode fazer isso isoladamente. Sobre ele recai, como pode ser observado nas falas acima, toda a responsabilidade de ação no que diz respeito ao desenvolvimento do aluno nos contextos cognitivo, social e emocional, às ansiedades da família e à elaboração e execução da prática em sala de aula. É preciso que esta responsabilidade seja compartilhada e o professor orientado e estimulado pelo Coordenador a rever

sua função, repensar e planejar coletivamente ações para cumprir sua missão. Desta forma, muitas são as aprendizagens necessárias a todos os envolvidos no processo educacional, para que ele seja eficaz, em atendimento às necessidades educativas de hoje.

2.3 Estratégias para a prática da inclusão na educação escolar

As escolas selecionadas para este estudo implantam estratégias diferenciadas no atendimento ao processo de inclusão, no que se refere aos recursos humanos e às necessidades presentes em cada uma delas. Para desenvolver esta subcategoria, optou-se por analisar as estratégias da escola privada, separadamente da escola pública.

Na concepção dos professores da escola privada, como pode ser observado em suas falas, a seguir, a inclusão deve se dar no âmbito educacional, da seguinte forma:

Acredito no acompanhamento e orientações diárias ao professor, assim como ele tem que fazer com seu aluno. [...] considero de fundamental importância a orientação e acompanhamento de especialistas, tanto ao aluno, quanto ao professor e à coordenação pedagógica e administrativa. (PEE1, em 02/04/15)

A inclusão no âmbito educacional não deve atender somente os alunos com necessidades educativas especiais, e sim atender a turma de um modo geral. Porém as crianças portadoras de necessidades especiais necessitam de atividades específicas e diferenciadas para entenderem melhor e com maior facilidade, o que ocorre no mundo à sua volta e no ambiente educacional. (PEE2, em 06/04/15)

A escola deve oferecer todos os suportes aos alunos com necessidades especiais e ser capaz de responder às diferenças e necessidades individuais de um alunado que reflete a diversidade humana, presente numa sociedade plural (...) deve ter em seu quadro profissionais que estejam preparados para lidar com as situações específicas dos portadores de necessidades especiais. (P4, em 29/04/15)

É unânime a opinião dos professores em relação à necessidade de ter, no quadro funcional da escola profissionais preparados para lidar com o processo de inclusão. Isto nos faz refletir sobre o seguinte: Que profissionais seriam esses necessários na escola? Não seriam os próprios professores os profissionais que deveriam estar mais bem preparados para o trabalho docente

com todas as crianças? Por que a ênfase no termo “alunos com necessidades especiais” para justificar a ausência do preparo para esse trabalho? Não seriam todos os alunos especiais, ao considerarmos que as diferenças são próprias dos seres humanos, cada um com sua singularidade?

Como bem nos fala Figueiredo (2002, p. 70, *apud* CARVALHO; NEGREIROS, 2010, p. 6):

Se a escola permite o desenvolvimento de atitudes e o acesso aos conhecimentos que torna as pessoas mais aptas a interagir no espaço da sociedade, ela se faz, então, ferramenta indispensável para todas as crianças e não somente para aquelas tidas com normais.

Considerando a abordagem feita por Figueiredo (2002), entende-se que há, na fala dos professores, a demonstração de uma visão limitada quanto à questão da inclusão e um desconhecimento de que, na verdade, educar para a diversidade exige uma visão mais ampla de educação, pois esse educar exige desconstruir paradigmas, preconceitos, estereótipos, sendo necessário, principalmente, mudar atitudes em relação à inclusão. Na verdade, como nos reporta Alarcão (2001, p. 15): “a mudança que a escola precisa é uma mudança paradigmática. Porém, para mudá-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela.” E para mudar a escola, segundo esta concepção, é preciso envolver as pessoas para assim conseguir-se mudar a cultura que ela própria reproduz.

Sim, considero de fundamental importância a orientação e acompanhamento de especialistas, tanto ao aluno, quanto ao professor e à coordenação pedagógica e administrativa. (PEE1, em 02/04/15)

Acredito no acompanhamento e orientações diárias ao professor, assim como ele tem que fazer com seu aluno. [...] O professor faz hipóteses e os especialistas examinam, diagnosticam e orientam o professor e a coordenação em como agir. (PEE1, em 02/04/15)

Procuro traçar metas e ações, tendo como referencia o diagnóstico da situação de cada aluno. [...] junto da coordenação pedagógica elaboramos diferentes alternativas de ação. (P4, em 29/04/15)

Temos uma Terapeuta ocupacional que faz a avaliação dos alunos. Depois da avaliação ela repassa o diagnóstico para os professores e coordenadores. Passamos para os pais e planejamos as ações. (PEE2, 06/04/15)

Embora os professores acreditem que seja essencial a presença de profissionais especializados no atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais, não consideram que estes substituam a função do coordenador no apoio ao seu trabalho.

As coordenadoras pedagógicas, da escola privada, parecem considerar, tanto quanto os professores, que é importante a manutenção, pela escola, de profissional especializado em seu quadro funcional e abrem espaço para que os profissionais que atendem os alunos, em horário extraescolar, estejam presentes na escola, para discussão e avaliação dos seus clientes. Estas estratégias em questão parecem minimizar as dificuldades enfrentadas e dar mais segurança aos profissionais que atuam na escola, como pode ser comprovado nas falas dos professores e coordenadoras a seguir:

Estamos sempre abertos para atender outros especialistas que acompanham os alunos em outros ambientes. (PEE2, 06/04/15)

Recentemente, a escola tem se atentado para a inclusão e alguns passos foram dados. Há o reconhecimento desse aluno com necessidades e algumas ações têm sido realizadas. (C1, 06/04/15)

Na escola em que atuo há um trabalho diferenciado quanto à educação inclusiva. Além da orientação em relação às dificuldades apresentadas, há uma profissional (terapeuta ocupacional) que possibilita um suporte e identificação das reais necessidades dos alunos. Além disso, conta-se com uma profissional capacitada para atendimento extraturno. É válido ressaltar que há também elaboração de atividades e avaliações adaptadas, visando integrar o aluno com necessidades educacionais especiais ao ambiente escolar. (C2, em 21/04/15)

Sim. Porque alguns professores e coordenadores “abraçam” essa causa e acreditam que poderão fazer a diferença na vida dos alunos que requerem um olhar mais cuidadoso e atenção especial. (C3, em 21/04/15)

Tenho vivenciado e presenciado o esforço de muitas pessoas no sentido de encontrar saídas para atender a todos com suas várias necessidades especiais e ainda, buscando a compreensão e apoio de todos envolvidos no processo, como: atendimento aos pais, contratação de profissionais (terapeuta educacional, monitoras, etc.), formação continuada, participação em palestras e congressos e outros. A terapeuta atende aos alunos quinzenalmente, fazendo avaliações dos alunos, conversas com as professoras, as coordenadoras pedagógicas e com os pais. As monitoras acompanham as professoras em sala de aula diariamente. E a professora do AEE³ dá apoio às professoras, acompanhando alunos

³ AEE – Atendimento Educativo Especial – nomenclatura dada pela escola à professora de apoio à professora regente no atendimento às crianças com necessidades educativas especiais.

em sala de aula ou em grupos de estudo (extraclasse), nas atividades de intervenção, e outros. A assistente social apoia escola, família, alunos e busca “soluções” e/ou recursos além do âmbito escolar. (C5, em 28/04/15)

No entendimento da professora e da Coordenadora da escola pública, o processo de inclusão parece ser utopia, como pode ser observado nas falas de ambas, a seguir:

Não há especialista.

Primeiro capacitar o corpo docente, os funcionários e a direção. Elaborar material didático de acordo com as necessidades dos alunos especiais. (PP5, em 15/04/15)

Não há especialista. Nem acredito que acontecerá dentro da escola. [...] Existe o CAPSi,⁴ mas não é tão pedagógico. Seria uma utopia uma instituição com todos os profissionais, voltada para a inclusão e o ensino e a aprendizagem. [...] (CP4, em 15/04/15)

A coordenadora acrescenta, quando questionada se há inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, na sua escola, que:

Apenas em parte. Porque ainda não temos estrutura física, nem recursos humanos apropriados, muito menos recursos pedagógicos. (CP4, em 15/04/15)

Percebe-se uma significativa diferença de concepção das profissionais da escola pública sobre a inclusão, em relação aos profissionais da escola privada. Parece haver um grande desestímulo para o trabalho decorrente da falta de estrutura da escola, bem como da falta de recurso humano. Esta situação remete-nos a uma questão muito preocupante, pois nas escolas públicas brasileiras há um número muito superior de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, em relação à escola privada.

É necessário entender que as dificuldades de aprendizagem originam-se nas relações produzidas nos processos de socialização e apropriação do conhecimento. Neste sentido, não se pode falar em dificuldades de aprender sem levar em conta as condições de ensinar, o contexto no qual os sujeitos

⁴ CAPSi – Centro de Atenção Psicossocial da Infância e da Adolescência – Órgão Municipal (Saúde Mental), da cidade de Ouro Preto-MG.

estão inseridos e outros fatores determinantes. Bock (2000, p. 30), acrescenta nesta perspectiva que:

Temos, por exemplo, construído a ideia de que as crianças podem ter 'dificuldades de aprendizagem'. Ora, como podemos pensar que em um processo de ensino-aprendizagem uma das partes pode ser responsabilizada pelo fracasso? Como podemos pensar que as crianças tenham, apenas elas, dificuldades no processo? Por que não pensar que há dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e que professores, alunos e todos os aspectos e pessoas envolvidas devem ser incluídas na busca da solução? (BOCK, 2000, p. 30)

Na opinião de Proença (2002), o despreparo profissional do professor é fruto de uma política educacional que não dá a devida atenção à formação profissional, contribuindo para que o professor fique perplexo diante das dificuldades de seus alunos aprenderem e não saiba agir.

2.4 As limitações das práticas de inclusão na educação escolar

Ao serem questionados, sobre possíveis limitações para o trabalho de inclusão, os profissionais mencionaram o seguinte:

Esbarro na incapacidade de desenvolver intervenções mais significativas, que envolvem vários aspectos, desde o tempo, planejamento bem fundamentado, a falta de orientação (o fazer junto e não cobrança/exigência) necessária (por parte da coordenação/especialistas). (PEE1, em 02/04/15)

Não me sinto preparado para lidar com alunos que apresentam estas características. (P4, em 29/04/15)

Difícil, falta esclarecimento para lidar no pedagógico. (PP5, em 15/04/15)

Em parte. Porque o professor ainda não sente preparado para este desafio e falta recursos. (CP4, em 15/04/2015)

Pode-se constatar que, tanto os profissionais da escola pública quanto os da privada, entendem a necessidade de uma maior qualificação profissional. De acordo com os pronunciamentos deles, a marca de maior relevância é que os docentes, de modo geral, demonstram não se sentirem preparados para

situações que demandem uma maior flexibilidade profissional no que diz respeito às crianças com necessidades educativas especiais.

Outro fator que mereceu atenção foram as expressões “a falta de orientação” (o fazer junto e não cobrança/exigência) necessária (por parte da coordenação/especialistas) e “falta esclarecimento para lidar no pedagógico”, presentes nas falas das professoras PEE1 e PP5, respectivamente. Demonstra-se, na opinião das professoras, a necessidade de melhor preparo profissional do coordenador para exercer sua função junto aos professores. Considerando o contexto da escola reflexiva, de acordo com a afirmação de Formosinho (2002, p. 232), o coordenador assume um importante papel, assim expresso pela autora:

Redefinindo, neste contexto, o objecto da supervisão, determino-o como a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e colectivas, incluindo a dos novos agentes.

2.5 As dificuldades do coordenador pedagógico e do professor para inclusão na educação escolar

Ao fazer a análise das respostas seleccionadas para esta subcategoria, deparou-se com uma grande tendência dos profissionais em justificar as suas dificuldades, fundamentando-as sempre em fatores externos. Para que o leitor tenha uma melhor visualização do que fundamentou esta análise, optou-se por relacionar as respostas dadas por todos os profissionais durante as entrevistas, em quadro a seguir:

Os professores

“Planejamento bem fundamentado e bem orientado. Falta de acesso a alguns recursos, falta de conhecimento e a quem recorrer para sanar algumas dúvidas.” (PEE1, em 02/04/15)

“Alguns pais de alunos ditos ‘normais’ questionam a escola sobre o fato dos aprendizados dos seus filhos ser afetada pela presença de alunos com dificuldades de aprendizagem, dizendo: ‘Como meu filho vai aprender se na sala dele tem crianças atrasadas?’ O que demonstra um grave preconceito dos pais de alunos ‘normais’ em relação aos alunos com dificuldade de aprendizado.” (PEE2, em 06/04/15)

“Percebo resistência por parte de alguns professores, que não se sentem preparados para trabalhar com os alunos PNE. Além disso, algumas familiares também deixam claro a insatisfação quanto ao convívio dos filhos com essas crianças.” (P3, 29/04/15)

“Alunos com necessidades especiais requerem atenção individualizada e uma sala de aula com mais de 30 alunos torna difícil esta atenção individualizada”. (P4, 29/04/15)

“Sala cheia, sem condições de dar atenção para uma única pessoa. Falta capacitação e material para facilitar o ensino/aprendizagem.” (P5, em 15/04/15)

“A maior dificuldade é um espaço adequado só para atender esses alunos com necessidades especiais.” (P6, 28/04/15)

Os coordenadores

“A maior dificuldade é fazer com que o professor esteja atento para as necessidades dos alunos de inclusão. É sensibilizar o profissional para essa realidade e que ele entenda que a sua prática não pode ser a mesma para todos, considerando as necessidades especiais.” (C1, em 06/04/15)

“Constato, ainda, a resistência de alguns professores em adaptar atividades para os alunos.” (C2, em 21/04/15)

“Aceitar a inclusão e o seu desenvolvimento dentro da escola. O trabalho com inclusão deve passar também pelo coração e ajuda ao próximo, sem rótulos e preconceitos.” (C3, em 21/04/15)

“Momentos para encontros, horários para reuniões e estudos.” (C4, em 15/04/15)

“Medo e insegurança, o que não significa negligência, mas sim por se tratar de um assunto complexo, profundo e de intensa responsabilidade.” (C5, 28/04/15)

Os professores, em suas falas, demonstram insegurança e despreparo para o trabalho de inclusão, como já mencionado anteriormente. Em suas respostas pode-se perceber que há uma grande concentração de justificativas, com base em fatores que podem comprometer de certa forma o trabalho docente, mas trariam consequências não só para os alunos portadores de necessidades educativas especiais, como: “sala cheia” (especificamente na escola pública), “a família”, “espaço adequado”, mas estes argumentos não têm fundamento. Primeiro porque, mesmo com a média de 25 alunos por turma, na escola privada, as dificuldades no trabalho estão presentes. As famílias não são responsáveis pela aprendizagem escolar de seus filhos, esta responsabilidade é da escola, ela é parceira da escola no acompanhamento da aprendizagem de seus filhos. A inclusão dos alunos deve ser feita no espaço da sala de aula, seja ela com adaptações curriculares, de atividades e

intervenções significativas, para todos e não em espaços reservados de forma isolada, para os que apresentam dificuldade de aprendizagem. O que orientam os especialistas, neste caso, é que momentos de intervenção extraturno escolar possam ser realizados, como forma de ampliação do atendimento. Pereira *et al.* e Mantoan corroboram esta análise, da seguinte forma, respectivamente:

[...] as escolas se adequem, de forma a eliminar barreiras físicas e atitudinais que possam impedir o acesso do PNE em seu interior e modificar seus métodos, quando se fizer necessário, para que seus serviços sejam oferecidos a todas as crianças; os pais participem de forma efetiva do processo educacional da criança, junto com a escola acompanhando [...] que haja ênfase na importância da formação do educador, como ponto crucial a efetivação do processo de educação inclusiva (PEREIRA *et al.*, 1980, p. 16).

As escolas verdadeiramente inclusivas devem propor um modo de organização do sistema educacional que considere as necessidades de todos os alunos e seja estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão tem seu foco na mudança de perspectiva educacional, não se limitando a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas trabalhando para que todos tenham o devido apoio: professores, alunos, pessoal administrativo, obtendo assim sucesso em seus respectivos contextos educativos (MANTOAN, 1997, p. 145).

As Coordenadoras C1 e C2 utilizam como uma das justificativas para a dificuldade do trabalho de inclusão a “resistência” e a pouca atenção e baixa compreensão do professor, quanto às dificuldades dos alunos. Pelo que se pode perceber, tendo por base as falas das professoras, o que as coordenadoras interpretam como resistência ou não compreensão das dificuldades dos alunos, por parte destes, seja na verdade o “não saber fazer” ou o despreparo para tal, que muitas vezes não é externalizado pelos docentes no dia a dia da escola, junto à sua coordenação, ou mesmo pelo “medo e insegurança, o que não significa negligência” expressos na fala da Coordenadora C5, devido, como ela mesma diz, ao nível de responsabilidade e complexidade do assunto.

Em contrapartida, pode-se observar também que em outra fala, especificamente da Coordenadora C3, está implícita a ideia de que os alunos portadores de necessidades especiais devem ser acolhidos por caridade, “O trabalho com inclusão deve passar também pelo coração e ajuda ao próximo”,

quando a educação escolar deveria ser pensada como um direito legal de todas as crianças e jovens e, portanto, é dever da escola trabalhar para garantir a todos os seus usuários esse direito a uma educação de qualidade.

3. A FORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

3.1 A formação do Coordenador Pedagógico para a inclusão na educação escolar

A educação inclusiva ainda faz parte de uma perspectiva nova, os coordenadores e professores trazem, como pode ser comprovado nas falas dos profissionais e análises anteriores, uma série de angústias e, muitas vezes, sentem-se impotentes e incapazes de lidar com essa nova realidade.

A necessidade de formação continuada é uma realidade para todos os envolvidos no processo educativo escolar e não só para aqueles que trabalham com alunos portadores de necessidades educativas especiais. A proposta de educação para todos traz uma discussão que envolve a melhoria da qualidade de ensino para todos os alunos. Dessa forma, é fundamental que o professor se qualifique para que seja realmente o protagonista na construção de uma nova prática e o Coordenador Pedagógico possa cumprir sua função conforme nos afirma Alarcão (2001, p. 16), em relação ao papel dos agentes educativos:

[...] os envolvidos no processo educativo escolar não podem ser meros reprodutores de decisões tomadas por outros ou seguidores de “receitas”, precisam ser protagonistas de suas ações, participativos e reflexivos, para que compreendam a razão de ali estarem e as implicações e as consequências de suas ações na prática.

A maior parte dos profissionais que exercem a função de coordenadores pedagógicos, como já mencionado anteriormente nas escolas selecionadas, não possuem curso de Pedagogia e, conseqüentemente, habilitação em Supervisão Pedagógica, com exceção da Coordenadora CP4, da escola pública, e da coordenadora C3, uma das coordenadoras da escola privada, que tem esta habilitação. E, em entrevista, confirmam também não terem formação específica para o trabalho de inclusão escolar, como pode ser confirmado a seguir, em suas falas:

Na pesquisa e realização do meu trabalho de Conclusão de Curso na Graduação o tema sobre o qual investiguei trouxe-me elementos que agregam valores para atentar para a inclusão. (C1, em 06/04/15)

Já participei de alguns cursos direcionados à educação inclusiva. Além disso, através de leituras e de contatos com profissionais como terapeuta ocupacional, psicólogos, psicopedagogos, busco orientações. (C2, em 21/04/15)

Sim. Ajuda no trabalho com professores, mas é preciso estudar, diariamente, e se atualizar, para desenvolver o que o trabalho exige. (C3, em 21/04/15)

Não. (CP4, em 15/04/15)

No que diz respeito a formação especializada não tenho; porém, considero os anos de experiência profissional (+ de 25 de exercício) um ponto positivo para o meu trabalho. Como não tenho formação especializada para a área, busco na leitura de diversos pontos teóricos, relato e ajuda de colegas, conversas com profissionais da saúde, base e suporte para tomada de determinadas decisões. Mas acredito que há um ponto crucial e fundamental no papel de qualquer profissional da educação: acreditar que a inclusão é possível sim. Motivo este primordial para alcançarmos a confiança e segurança de todos envolvidos no processo. (C5, em 28/04/15)

Estes relatos acima contêm fatores significativos para esta análise, pois os aspectos pedagógicos necessários para orientação, apoio e formação continuada dos docentes em serviço parecem, nestas condições, estar comprometidos. Entende-se neste contexto que, para os profissionais supracitados, o exercício de suas funções sustenta-se na experiência e na prática, adquiridos pelo tempo em exercício na escola. E desconsideram a formação teórica acadêmica também como importante condição de trabalho, pois prepara e fundamenta a ação do profissional para a prática.

3.2 A formação do Coordenador Pedagógico para a inclusão na educação escolar

Como formação inicial, os professores entrevistados têm graduação em Pedagogia, Normal Superior ou licenciatura nas áreas de História, Geografia e Língua Portuguesa. Ao serem questionados durante as entrevistas sobre a formação para o trabalho de inclusão na escola, eles se expressaram da seguinte forma:

Fiz um curso de AEE de 32 horas, oferecido pelo colégio, que me proporcionou compreender as dimensões do autismo, as intervenções que podem ser feitas e outros cursos teóricos/práticos com TO, que me deixaram mais segura e direcionaram meus estudos autônomos. (PEE1, em 02/04/15)

Sim. Fiz pós-graduação em Psicopedagogia e estou sempre me atualizando em palestras e cursos sobre inclusão. (PEE2, em 06/04/15)

Não possuo formação específica para tal. Porém procuro ler muito e busco orientações com profissionais capacitados. Já participei de algumas palestras sobre a inclusão. (P3, em 29/04/15)

Não possuo formação específica para trabalhar com alunos de inclusão. O conhecimento que tenho é superficial. (P4, em 29/04/15)

Não, nas universidades não ensinam e nem preparam os alunos para lidar com os alunos especiais. (PP5, em 15/04/15)

Não. O que me ajuda são as apostilas que Edna e Marina (professora de AEE e TO⁵), *respectivamente* me passam, as pesquisas feitas na internet e os livros que leio a respeito do assunto. (PEE6, em 28/04/15, grifo nosso)

Percebe-se que, embora todos os professores sejam habilitados para lecionar nas séries escolares em que atuam, nenhum deles tem formação para o trabalho de inclusão especificamente. Este parece ser um dos motivos que dificultam o trabalho e provocam tanta insegurança, conforme pode ser observado nos relatos anteriores.

4. A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E DO COORDENADOR PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Discutir a necessidade de formação do professor e do Coordenador Pedagógico para a realização de um trabalho educativo de qualidade é sem dúvida importante. Não se pode deixar de olhar a formação geral desses profissionais, que devem estar preparados para uma educação para a diversidade em sentido amplo, para uma sociedade multicultural, capaz de ouvir, prestar atenção ao diferente e respeitá-lo.

⁵ TO – Terapeuta Ocupacional que faz parte do quadro funcional da escola privada selecionada para este estudo.

Dessa forma, nesse cenário, é preciso que professores e coordenadores conscientizem-se da importância de uma formação que os conduza a serem capazes de realizar uma transformação geral da escola no atendimento aos princípios desse novo paradigma educacional: a inclusão. Alarcão (2001, p. 71), em seus estudos, aponta uma concepção de escola reflexiva, que foi abordada no referencial teórico deste estudo, que parte do seguinte princípio:

[...] a trajetória a ser percorrida para uma escola construir-se reflexiva consiste de um processo que parte do conceito de professor reflexivo, introduzido por Schön, como “epistemologia da prática” para uma “epistemologia da vida da escola”.

Somente duas professoras, durante as entrevistas, falaram sobre a importância de uma formação específica que as habilitaria para o trabalho de inclusão escolar. As professoras PEE1 e PEE2 expressaram-se sobre esta categoria, dizendo:

A formação é fundamental para uma prática competente. (PEE1, em 02/04/15)

[...] com ela possuo várias ferramentas para trabalhar com os alunos, tais como: desenvolver roteiro para o plano AEE com dados de identificação do aluno, tipo de problema, característica do aluno: potencialidades e dificuldades, de acordo com várias dimensões e fatores que podem explicar a situação. Analiso também o desempenho do aluno ao longo das atividades e quais os resultados que pretendo alcançar. (PEE2, em 06/04/15)

A LDB (Lei nº 9.394/96) reconhece a importância deste aspecto como pré-requisito para a inclusão, ao estabelecer, em seu artigo 59, que:

os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...]

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p. 21).

Mediante as análises realizadas até o momento, consta-se que, apesar das exigências legais de habilitação para o exercício da função, as escolas selecionadas não atentaram para o cumprimento delas. Desta forma, tanto as instituições, quanto os profissionais em exercício, demonstram não

reconhecerem a importância da formação na aquisição de competência para realização do trabalho educativo na inclusão.

5. A INCLUSÃO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Ao se analisarem os dados coletados nesta categoria, buscou-se conhecer como o processo de inclusão se dá nas escolas selecionadas para este estudo.

Por meio da representação dos entrevistados, percebe-se que há, na escola privada, um movimento de transição na tentativa de atender as demandas relativas à inclusão dos alunos, o que não acontece na escola pública.

5.1 A importância de técnicos especializados na inclusão na escola regular⁶

Os professores, como já relataram anteriormente, reafirmam a importância da presença e do trabalho de técnico especializado na escola, como apoio no atendimento aos alunos e na orientação a eles (professores) e aos coordenadores. Seguem abaixo seus posicionamentos:

Sim. A escola oferece atendimento aos professores com Terapeuta Ocupacional e aos alunos grupo de estudos e acompanhamento individualizado. (PEE2, em 06/04/15)

[...] Contamos também com o apoio das coordenadoras pedagógicas e de uma Terapeuta ocupacional, principalmente, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. [...] Sim. O projeto político Pedagógico da nossa escola está norteado por princípios que buscam o respeito à vida e à diversidade e a valorização do ser humano, considerado nosso maior patrimônio. (P3, em 29/04/15)

Sim. Cada profissional trás consigo sua especialidade para ajudar no tratamento e no desenvolvimento de cada aluno com suas necessidades especiais, juntos buscamos soluções para os problemas motores, cognitivos, emocionais e social. (PEE6, em 28/04/15)

⁶ “Entende-se por ensino regular o ensino público ou privado presencial praticado na Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e nas diversas modalidades [...] regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por seus princípios e por dispositivos complementares dela derivados, como Portarias, Resoluções e Pareceres dos Conselhos de Educação” (FARIAS, 2012).

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. Consta-se, com base nas falas das Coordenadoras Pedagógicas, que o Projeto Político Pedagógico da escola privada está em consonância com a Resolução supracitada:

O PPP contempla medidas de inclusão contratando uma Terapeuta ocupacional para assessorar a coordenação na Orientação aos professores e famílias, parceria com clínicas e investimento em profissionais para assistir aqueles alunos diagnosticados em NEE. (C1, em 06/04/15)

Sim. O Projeto Político Pedagógico tem como um dos seus princípios a integração e o respeito à diversidade. Além disso, contempla ações pedagógicas voltadas para a educação inclusiva, como uma Sala de Recursos e uma profissional para atendimento em aulas de apoio. Há também avaliações periódicas de metas a alcançar. (C2, em 21/04/15)

Sim. Oferece momentos educacionais suplementares ao aluno, em horários, que não o retire da sala de aula. Reduz o número de questões em testes e exercícios. Dá mais tempo para o aluno responder as questões e fazer as atividades. Tem a presença do trabalho de uma Terapeuta ocupacional que orienta e auxilia professores na sua prática com alunos e famílias. (C3, em 21/04/15)

Sim. A escola tem o atendimento da Terapeuta Ocupacional, de monitoras da professora do AEE – Atendimento Educacional Especializado, da assistente social e das coordenadoras pedagógicas. (C5, em 28/04/15)

A respeito da escola pública, com base na fala da Coordenadora CP4, apresentada a seguir, verifica-se que há um grande distanciamento entre o real e o ideal de escola inclusiva, pois, embora exista um Projeto Político Pedagógico na escola, este não é de conhecimento de todos, pois a professora da instituição pública declara total desconhecimento dele:

Não. Desconheço. (PP5, em 15/04/15)

Sim. Ele fala sucintamente que a escola é obrigada a aceitar o aluno e que o professor deve procurar meios de atender (professor/direção/pedagogo) e dar assistência individualizada em sala de aula. (CP4, 15/04/15)

Em seu art. 3º, parágrafo único, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui: “os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva”; e, no seu art. 59º, estabelece que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.”

Age acertivamente, quando a escola que se propõe ser inclusiva opta por ter em seu quadro funcional um Terapeuta ocupacional. A Terapia Ocupacional, afirma Vitta (1998, p. 83), é uma profissão complexa, fundamentada em uma ampla base de conhecimento, tanto das ciências da saúde, como das ciências sociais. A sua prática incorpora habilidades de gerenciamento: corretivas, técnicas e criativas. No desenvolvimento de sua ação, a Terapia Ocupacional tem se utilizado cada vez mais de propostas de intervenção que vão além dos espaços terapêuticos tradicionais. Tem recorrido a dispositivos que buscam a ampliação do entorno social, a autonomia e a melhoria da qualidade de vida das pessoas que, por motivos variados, encontram-se em dificuldades de inserção e participação social.

Mas, dentro desta ótica, não basta ao terapeuta ocupacional apenas o conhecimento a respeito do desenvolvimento infantil, isto não é suficiente para a sua prática nas escolas. É extremamente importante que o profissional tenha um conhecimento do processo de ensino e de aprendizagem em suas relações com o desenvolvimento infantil. Ele precisa conhecer a forma como se estrutura o sistema educacional. Vitta (1998, p. 114 e 115) afirma que este apoio deve estar “associado a uma reestruturação das escolas e das classes e precisa incluir instrumentos, técnicas e equipamentos especializados”.

Antes, deve se dar por intermédio de um acompanhamento participativo nas atividades escolares, tanto por meio de orientação e assessoria à equipe educacional, como por trabalhos com toda a comunidade escolar para a sensibilização quanto ao respeito à diversidade (VITTA, 1998, p. 114 e 115). A partir desta visão é possível que o Terapeuta Ocupacional coloque-se como um

parceiro essencial para o desenvolvimento dos trabalhos nos espaços, programas e recursos educacionais, por meio da “compreensão do processo de ensino-aprendizagem aliada ao conhecimento sobre a ação humana em geral, desenvolvimento humano e as relações socioculturais” (VITTA, 1998, p. 83).

5.2 O processo de inclusão na escola

Levando-se em conta o que foi observado na análise da subcategoria anterior, pode-se, com base nas falas seguintes, reafirmar que, embora ainda não consolidada, há uma boa perspectiva de efetivação do processo de inclusão da escola privada. Considerando, para esta análise, que ainda não se conhece como ocorre a ação supervisiva das coordenadoras pedagógicas na escola e de que forma elas atuam junto aos professores para a melhoria da prática de inclusão, pode-se ponderar que esta escola e seus profissionais têm diversificado suas ações em prol da inclusão.

Ao serem questionadas sobre como se dá o processo de inclusão na escola, as professoras respondem:

A escola em que trabalho, comparada a outras escolas da região, está bem à frente em relação à inclusão. Existe, há algum tempo, cursos de formação continuada com o objetivo de esclarecer, apoiar e orientar os professores quanto à prática pedagógica inclusiva. (PEE1, em 02/04/15)

Defino como uma melhor aceitação, pois a escola oferece palestras para professores e pais de alunos, com diferentes temas, inclusive com o tema inclusão. É uma escola que está interessada e empenhada em desenvolver um trabalho diferenciado, qualificado e que mostre resultados com a demanda de alunos que necessitam de inclusão. (PEE2, em 06/04/15)

A nossa escola tem recebido alunos com diferentes necessidades. [...] A troca de informações e experiências entre os professores têm favorecido o aprendizado de todos. Contamos também com o apoio das coordenadoras pedagógicas e de uma Terapeuta ocupacional, principalmente, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. (P3, em 29/04/15)

Minha escola valoriza o ser humano, trabalhando em equipe com ética e transparência. Respeitando a vida e à diversidade. [...] Vejo uma escola consciente e humana que leva em conta as diferenças na aprendizagem dos indivíduos. Uma escola que respeita, valoriza e ajuda a vivenciar uma nova experiência como ser uma pessoa solidária. (PEE6, em 28/04/15)

Durante esta análise, chama a atenção a fala do professor P4, entrevistado no dia 29/04/15, em comparação com as falas das outras professoras: “Superficial”.

Em comparação com as falas de suas colegas, há uma contradição. As colegas afirmam que há, na escola, uma vertente diferente do ele diz em relação ao processo de inclusão. E não há coerência também com o que está expresso no PPP da instituição, apresentado na fala da C5, em entrevista no dia 28/04/15. A Coordenadora, em sua entrevista, relata-nos um trecho contemplado pelo PPP da instituição:

A escola tem como princípio dentre outros a valorização do ser humano; nosso maior patrimônio e o respeito à vida e à diversidade. Como finalidades educativas para educandos e educadores, estimular o interesse em relação às diversas formas de linguagem do mundo contemporâneo, aprendendo a utilizá-las crítica e criativamente. Desenvolver a capacidade de participar e agir em função do bem estar coletivo. Aprender com as experiências e vivências do cotidiano. Entender e respeitar as diferenças culturais, e outros. E para os alunos, com objetivo de melhoria da aprendizagem e atendimento às dificuldades, elabora e aplica ações de apoio ao aluno, como: orientações para estudo; grupo de estudos; aulas de apoio, intervenções individuais extra turno e outros.

Mais uma vez, pode-se observar que o mesmo não ocorre na escola pública, com base na resposta da PP5, na entrevista em 15/04/15, quando perguntada sobre como se dá o processo de inclusão em sua escola: “Muito ruim. Os alunos são depositados na escola.”

É importante salientar que um dos pressupostos e diretrizes da educação inclusiva no Brasil, como já abordado no referencial teórico deste estudo, é o respeito à diversidade e à diferença entre os alunos. A pretensão de um trabalho que atenda a homogeneização em sala de aula é uma contradição ao processo de inclusão e aos princípios da escola inclusiva. A escola deve ter preocupação de tornar o processo educativo cada vez mais favorável a todos os alunos nela matriculados.

6. A AÇÃO SUPERVISIVA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

6.1 O papel do coordenador pedagógico na prática dos professores

A proposta pedagógica da educação inclusiva passa claramente pela oferta de oportunidades de aprendizagem diversificadas para os alunos. Se a “diferença é comum a todos” e o professor assume a classe como heterogênea é importante responder a essa heterogeneidade em termos de estratégias de ensino e aprendizagem (RODRIGUES, 2006, p. 11).

As professoras, durante as entrevistas, pontuaram algumas questões, em que demonstram ser o papel do Coordenador Pedagógico imprescindível para o alinhamento da prática educativa na escola, sendo orientador da equipe e da dinâmica do trabalho pedagógico, como pode ser observado abaixo:

A ação supervisiva é necessária para que haja um alinhamento das práticas da instituição em relação à inclusão, mas essa só será eficaz se a coordenação ouvir mais os professores, as sugestões, as dificuldades apresentadas e juntos buscarem soluções pertinentes e mais rápidas à prática inclusiva. (PEE1, em 02/04/15)

É de extrema importância a ação supervisiva do coordenador pedagógico, pois ele orienta a equipe de professores na praxe educativa no que diz respeito em dinamizar a escolarização do aluno com necessidades educacionais especiais na sala de aula. (PEE2, em 06/04/15)

É peça fundamental na escola para orientar e coordenar as ações de ensino e de aprendizagem. (PP5, em 15/04/15)

A ação supervisiva tem sua importância no equilíbrio das necessidades individuais como as de grupo, as pessoais e as individuais. Ajuda no processo de avaliação do aluno e do professor, orienta nas práticas pedagógicas. (PEE6, em 28/04/15)

Outro detalhe importante observado durante a análise das falas, a seguir, é que os professores das escolas selecionadas para este estudo depositam no trabalho do Coordenador junto a eles confiança e sentem-se respaldados em seu trabalho na sala de aula.

É imprescindível, pois além do apoio e acompanhamento ao nosso trabalho, divide as responsabilidades, uma vez que conhece a realidade das turmas e sabe o que está sendo desenvolvido durante as aulas. (P3, em 29/04/15)

É de extrema importância, pois o coordenador pedagógico é o profissional que está diretamente ligado ao professor acompanhando as atividades que são desenvolvidas na sala de aula. (P4, em 29/04/15)

O professor precisa ser ajudado a refletir sobre a sua prática, para que compreenda suas crenças em relação ao processo e se torne um pesquisador de sua ação, buscando aprimorar o ensino oferecido em sala de aula. O professor, na educação inclusiva, precisa ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas. Prado e Freire (2001, p. 5) afirmam:

[...] cabe a ele, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural.

Para os docentes, a presença de um coordenador que lhes dê suporte para o trabalho constitui-se na principal necessidade, principalmente quando se trata da educação inclusiva.

Ao analisar as falas dos Coordenadores, em resposta à mesma questão proposta aos professores, percebe-se que as expectativas em relação ao papel do Coordenador coincidem:

O coordenador deve junto dos educadores, propor ações mediante às diversidades de necessidades, monitorar e garantir aos alunos com necessidades os direitos que lhes assistam no sentido de escolarização, respeitando as especificidades apresentadas. (C1, em 06/04/15)

Primeiramente se interar da situação de cada aluno, levando-se em consideração que a(s) avaliações são feitas e de responsabilidade de profissionais da área; buscar recursos teóricos e práticos para suporte no trabalho e para dar segurança ao trabalho a ser executado; [...] apoiar o professor e os alunos não só no que diz respeito a intervenções e adaptações necessárias, no dia a dia, mas também participando de atividades diversas na turma para recurso de observação, análise e reflexão. (C5, em 28/04/15)

Desta forma, percebe-se que há consonância entre o que foi descrito pelas professoras e pelas coordenadoras em relação ao papel do coordenador na prática dos professores. Ambos (professores e coordenadoras) demonstraram, em vários momentos da entrevista, interesse e comprometimento com a proposta de uma escola inclusiva. O que é preciso analisar, a seguir, é de que forma as ações descritas estão sendo implementadas e se esta forma é a mais eficaz para a concretização do processo de inclusão, a partir do referencial teórico selecionado para este estudo.

6.2 A prática do coordenador pedagógico na supervisão dos professores

Ao se fazer a análise das falas⁷ a seguir, buscou-se perceber como o coordenador pedagógico exerce a ação supervisiva junto aos professores. Os profissionais descreveram ações que determinam a ação supervisiva na prática, realizada na escola, da seguinte forma:

Professores

“Vejo um envolvimento e uma preocupação por parte da coordenação pedagógica em atender as necessidades do professor para a inclusão, mas sinto que precisa de mais embasamento teórico e prático, assim como nós professores. [...]” (PEE1, em 02/04/15)

“Os coordenadores pedagógicos acompanham as atividades desenvolvidas com os alunos orientando os professores e ajudando-os nas atividades e avaliações aplicadas em sala de aula.” (PEE2, em 06/04/15)

“Primeiramente repassa os relatórios com os diagnósticos dos alunos. Solicita aos professores que já trabalharam com essas crianças para fazer o relato de experiência. Recebemos também, via e-mail, alguns artigos que tratam dos diferentes transtornos de aprendizagem.” (P3, em 29/04/15)

Coordenadores

“Encaminhando aos professores as informações sobre os alunos com laudos, em reuniões os debates sobre NEE, monitorando atividades realizadas com os alunos com NEE, penso realizar a ação supervisiva.” (C1, em 06/04/15)

“Além das discussões nas Reuniões Pedagógicas, mantenho diálogos constantes com os professores, buscando inteirar-me do rendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.” (C2, em 21/04/15)

“Nos poucos momentos de reunião os assuntos são abordados passando as informações e oferecendo aos professores momentos individuais para discutir o assunto.” (CP4, em 15/04/15)

⁷ Optou-se por excluir a fala da Coordenadora C3 nesta categoria, porque ela não exerce ação supervisiva junto a professores, nas escolas selecionadas para este estudo, e como tem formação em pedagogia e exerce a função de orientadora educacional na escola privada, suas falas foram consideradas para análise em outras categorias, de forma a não comprometer o estudo.

“Apenas pergunta o que tem sido feito.” (P4, em 29/04/15)

“O papel do coordenador tem sido nulo.” (PP5, em 15/04/15)

“Tem sido uma somatória de esforços e ações que ajudam muito nas suas habilidades de promover mudanças de comportamento no professor, no processo de avaliação, nos métodos, técnicas e outros. Todas as dúvidas e dificuldades que tenho a coordenação me dá toda a atenção e me ajuda a resolvê-las.” (PEE6, em 28/04/15)

Destaca-se neste primeiro momento de análise a fala da PEE1, ao abordar a necessidade de formação tanto do coordenador, quanto dela própria: “[...] mas sinto que precisa de mais embasamento teórico e prático , assim como nós professores”.

Como afirma Formosinho (2002, p. 232-233), a ação supervisiva do Coordenador Pedagógico no contexto da escola reflexiva deve ser da seguinte forma:

[...] os supervisores entre os membros do coletivo da escola, devem ajudar a pensar o desenvolvimento institucional, mas devem sobretudo acompanhar a avaliar a actividade dos recursos humanos com vista na concretização da missão da escola [...]. As funções de supervisão se devem concentrar na gestão das aprendizagens e das pessoas [...].

As outras professoras da escola privada mencionam que as coordenadoras: “acompanham as atividades desenvolvidas com os alunos orientando os professores”; “repassam os relatórios com os diagnósticos dos alunos”; “recebemos [*das coordenadoras* – grifo nosso] também, via e-mail, alguns artigos que tratam dos diferentes transtornos de aprendizagem”. Por sua vez, as coordenadoras relatam que executam a ação supervisiva: “Encaminhando aos professores as informações sobre os alunos com laudos”; “mantenho diálogos constantes com os professores, buscando inteirar-me do rendimento dos alunos”; “os assuntos são abordados passando as informações e oferecendo aos professores momentos individuais para discutir o assunto”. Todas estas falas sugerem que não há um modelo de supervisão bem definido na escola privada, que parece distante do modelo atual de supervisão e,

consequentemente, não há uma ação supervisiva que atenda as exigências oriundas do novo paradigma educacional: a inclusão. Pois para isto seria necessário um ajustamento das práticas mencionadas por estes profissionais. Como afirma Alonso (2002, p. 24):

A supervisão vai muito além de um trabalho meramente técnico-pedagógico, como é entendido com frequência, uma vez que implica uma ação planejada e organizada a partir de objetivos muito claros, assumidos por todo o pessoal escolar, com vista ao fortalecimento do grupo e ao seu posicionamento responsável frente ao trabalho educativo.

A partir desta e de outras análises realizadas neste estudo, vê-se que não há no trabalho realizado nas escolas, uma base teórica que o oriente. Acredita-se que o motivo seja, por um lado, a falta de habilitação da maioria das coordenadoras para o exercício da função pedagógica que exercem; por outro, a defasagem na formação de ambos (professores e coordenadoras) e a ausência de uma modalidade de supervisão que favoreça o trabalho de inclusão, conforme exigem as Leis já mencionadas e nos afirma Alarcão e Canha (2013, p. 19): uma modalidade do trabalho supervisivo do Coordenador Pedagógico “predominantemente formativa, estimulante do desenvolvimento e da aprendizagem das pessoas e das instituições.”

Nessa perspectiva, o desafio está em a escola definir uma forma de qualificar professores e coordenadores em serviço, para assim promover melhorias na ação supervisiva das coordenadoras pedagógicas. Entende-se que, a partir da aquisição de novos conhecimentos, os profissionais que nela atuam fundamentarão suas ações e passarão a interpretar a realidade de que fazem parte, de forma crítica, “preventiva, construtiva e criadora”, conforme propõe Tales (1997, p. 135). Esta proposta, encontra em parte, alguma ressonância com a fala da coordenadora C5, em fala de 28/04/15:

Acompanhando as professoras com regularidade nas turmas, apoiando-as nas intervenções, dando sugestões em algumas atividades do dia a dia. Participando dos cursos, palestras e atividades de formação continuada, trocando ou compartilhando ideias com pessoas envolvidas dentro e ou fora do ambiente de trabalho. (C5, em 28/04/15)

A proposta de reestruturação da ação Supervisiva do Coordenador Pedagógico proposta por Tales (1997) é apresentada por Alarcão e Tavares (2003), no modelo Cenário Clínico de supervisão, abordado no referencial teórico deste estudo.

6.3 A necessidade de melhorias na ação supervisiva do coordenador pedagógico

Embora pareça, de forma geral, para os profissionais entrevistados, que a ação supervisiva das coordenadoras, junto a eles, tem atendido, em grande parte, suas expectativas, no que diz respeito ao trabalho orientador de sua prática no processo de inclusão, observa-se que as Coordenadoras necessitam refletir sobre suas ações na prática, para melhor atender as necessidades oriundas do processo de inclusão escolar.

Os professores e as coordenadoras apontam, nesta categoria, alguns aspectos que precisam ser melhorados para que suas práticas se tornem eficazes, como se pode ver a seguir:

Presença constante, mais trocas de ideias, criação de intervenções bem fundamentadas “o fazer junto”. Tais atitudes, na minha opinião, geram segurança ao professor e conseqüentemente autonomia. Todos começam a compreender o processo e trabalhar a fim de alcançar objetivos pré definidos. Modelos de acomodação ajudam muito nesse processo. (PEE1, em 02/04/15)

Acredito que precisa melhorar no aspecto de ter uma sala de recursos multifuncionais, onde se possa desenvolver estratégias de aprendizagem. Local com pouco barulho, pois a maiorias das crianças dispersam facilmente. (PEE2, em 06/04/15)

Todos nós, e não somente o Coordenador, precisaríamos ter mais tempo para estudar sobre os casos. (P3, em 29/04/15)

O coordenador pedagógico entrega alguns textos que explicam as características dos alunos portadores de necessidades especiais (com TDHA, por exemplo). Não acredito que isto seja suficiente para o professor lidar com esses alunos. (P4, em 29/04/15)

Precisamos de um ambiente tranquilo e adaptado para cada caso, onde possamos ter recursos multifuncionais para atender melhor cada criança com suas necessidades especiais. (PEE6, em 28/04/15)

Durante a análise, chamaram a atenção os trechos selecionados, a seguir, nas falas dos professores PEE1, P3 e P4, da escola privada.

A forma como as professoras PEE1 e P3 significaram a questão de um espaço/tempo para se relacionar com seus pares profissionais requer atenção, como, por exemplo, haver necessidade da “presença constante [*do coordenador* – grifo nosso], mais trocas de ideias, criação de intervenções bem fundamentadas ‘o fazer junto’”; “Todos nós, e não somente o Coordenador, precisaríamos ter mais tempo para estudar sobre os casos”, demonstram a consciência das professoras sobre a importância do diálogo no processo de formação docente. Tardif (2002, p. 32) corrobora estes posicionamentos, da seguinte forma:

[...] é através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso de experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas.

Estes espaços de diálogo entre professores/professores e coordenador/professores seriam, então, momentos propícios para a construção de reflexões acerca dos métodos pedagógicos utilizados e de crianças com dificuldades de aprendizagem.

A necessidade de formação continuada é uma realidade para todos os professores e não só para aqueles que trabalham com alunos com deficiência. A proposta de Educação para Todos traz uma discussão, que envolve a melhoria da qualidade de ensino para todos os alunos. Dessa forma, é fundamental pensar nesse processo e considerar as questões supracitadas, no que se refere à interlocução teórico-prática para que, a partir da efetiva ação supervisiva do Coordenador Pedagógico, o professor seja protagonista na construção de uma nova prática.

É preciso investir no processo de formação continuada do professor, pois isto influencia seu cotidiano em sala de aula. Isto nos remete à fala do professor P4 (em 29/04/15), quando expressa que “O coordenador pedagógico entrega alguns textos [...] Não acredito que isto seja suficiente para o professor lidar com esses alunos”.

É preciso, entre outras ações, que o Coordenador Pedagógico e o professor façam uma análise conjunta dos fenômenos que ocorrem na sala de aula, com o Coordenador assumindo o papel de um indivíduo com experiência e compreensão e não o de detentor de conhecimentos especializados, como recomendam Butherry e Weller (1988, *apud* GARCIA, 1999, p. 165), ao designar o modelo de Supervisão Clínica, como modelo de ação supervisiva que mais se aproxima do ideal:

A supervisão clínica é uma estratégia através da qual os formadores podem trabalhar em conjunto, em colaboração com os outros colegas, a fim de melhorarem o seu ensino mediante ciclos sistemáticos de planificação, observação e uma análise intelectual intensiva sobre o aperfeiçoamento do ensino actual através de modificações racionais.

Neste modelo de ação, espera-se que o professor passe a se sentir mais seguro e com maiores possibilidades de realizar um trabalho com qualidade diante de uma sala de aula heterogênea.

Nesse processo de transformação, tanto o Coordenador, quanto o docente coordenado por ele, tornam-se aprendentes. Desenvolvem sua capacidade reflexiva e não executam os seus trabalhos educativos como meros reprodutores de decisões tomadas por outros, passando a ser protagonistas de suas ações, participativos e reflexivos. Desta forma compreendem a razão de estarem na escola e as implicações, as responsabilidades e as consequências de suas ações na prática.

No atendimento a este mesmo contexto supracitado, faz-se necessário apresentar trechos das falas das coordenadoras, como forma de confirmar a análise realizada nesta categoria:

A quem é delegada a ação supervisiva [...]quando em todos os momentos se faz necessário lembrar o professor de que ele deve ter preparado atividades diferenciadas para o aluno com NEE e ele responde: - esqueci; a conclusão e a análise a serem compreendidas sobre a ação supervisiva são: necessidades de repensar o processo educativo em todas as suas instâncias. (C1, em 02/04/15)

É importante proporcionar constantes momentos de esclarecimentos aos professores. (C2, em 21/04/15)

Um planejamento especializado com cronogramas e atividades a cumprir. Cursos de formação continuada voltada para a inclusão para direção, professores e pedagogos. (CP4, em 15/04/15)

Tenho recebido indicações de profissionais da área de saúde, mas considero algumas muito específicas. (C5, em 28/04/15)

Pode-se, assim, dizer que, para se concretizar a proposta de uma escola inclusiva, é essencial investir na formação dos seus profissionais.

CONCLUSÕES

Quanto ao trabalho educativo na promoção do processo da inclusão nas escolas selecionadas para este estudo, os resultados revelaram que os professores e as coordenadoras pedagógicas, de forma geral, sejam estes do ensino público ou do privado, não estão suficientemente preparados para lidarem com as necessidades educativas especiais de seus alunos, embora a maioria dos profissionais demonstre o desejo de acertar em suas ações. Apesar de os docentes da escola privada desfrutarem de uma condição hipoteticamente mais favorável, percebeu-se que é comum aos dois sistemas educacionais a defasagem na formação dos profissionais para atenderem especificamente este público de alunos.

Os docentes dos dois sistemas de ensino fizeram menção a dificuldades no processo, mas nem todos demonstram ter consciência de todos fatores que dão origem a esta dificuldade, principalmente no que diz respeito à ação supervisiva do Coordenador Pedagógico, objeto de estudo desta pesquisa, que é fator determinante para a prática pedagógica da escola.

Todavia, tal argumentação direciona-se a um novo olhar na formação dos professores, porém há que se considerar que a maior parte das coordenadoras não tem formação em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Pedagógica, o que pode influenciar na qualidade da função que exercem, mas é preciso também considerar que a aprendizagem pode se dar em processo contínuo e de forma autônoma, basta que o profissional a reconheça como necessidade para melhor agir.

Contudo, entende-se que a educação brasileira encontra-se carente de transformações, seja no sistema educacional público ou no privado, apesar das várias proposições de Leis, Resoluções e Recomendações apresentadas no referencial teórico deste estudo, principalmente no que diz respeito à promoção de uma escola que conduza a uma educação de qualidade para todos, sem exceção.

É, portanto, de extrema relevância destacar o papel do professor, bem como do Coordenador Pedagógico, nos processos educacionais, situando-os nas dimensões positivas e negativas de sua prática, não somente para que pensem seu fazer pedagógico, mas também para que (re)pensem e reflitam

sobre o seus papéis ante a educação. As condições educativas só podem ser transformadas a partir de um posicionamento desses profissionais em relação às suas condições no exercício de suas funções. Diante disto, cabe a eles iniciar os movimentos necessários para a promoção de uma educação de qualidade, a todos os alunos, sem exceção, propiciando assim o processo de inclusão, que é direito de todos os alunos e dever da escola e dos agentes educativos nela inseridos.

Percebe-se, ao final deste estudo, a necessidade de mudança no modelo de ação supervisiva utilizada pelas Coordenadoras Pedagógicas atualmente, bem como a necessidade de implantação de um programa de formação continuada para ambos os profissionais. Desta forma, sugerem-se como continuação do presente trabalho investigações a respeito de como se dá o processo de formação dos envolvidos na educação básica, desde sua graduação, principalmente o professor e o Coordenador e, a partir disso, poder-se-ia construir um modelo de ação supervisiva do Coordenador, junto ao professor, que possibilitasse que ambos, em parceria, pudessem alcançar maior eficácia no processo de ensino e de aprendizagem na Educação Básica brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2ª ed. Coimbra-Portugal: Almedina.
- ALARCÃO, I. (2004). *Professores Reflexivos numa Escola Reflexiva*. 3ª ed. São Paulo: Cortez.
- ALARCÃO, I. (2011). Entrevista à Revista Nova Escola, nº 6, edição especial. Disponível em: novaescola.abril.com.br/pdf/coordenacao-formacao.pdf. Fala_mestre. Acesso em: 04/06/2015.
- ALARCÃO, I.; CANHA, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- ALMEIDA, C. M.; SOARES, K. C. D. (2010). *Pedagogo Escolar – as funções supervisora e orientadora*. Curitiba: IBPEX.
- ALONSO, Maria Ester Cambrea (2002). *A arte de assessorar executivos*. São Paulo: Pulsar.
- ANDRADE, Narcisa Veloso de. (1976). *Supervisão em educação: um esforço para a melhoria dos serviços educacionais*. Rio de Janeiro: Fename.
- ARAGÃO, A. M. F.; FERREIRA, L. H.; PREZOTTO, M. (2012). É possível convidar Schön e Vygotsky para um mesmo jantar? Fundamentos da teoria Histórico-Cultural para a reflexividade docente. *IX ANPEDSUL: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1905/391>. Acesso em: 12/07/2015.
- BARBOSA, E.T.; SOUZA, V. L. T. (2010). A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. *Revista de psicopedagogia*, vol. 27, nº. 84. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000300005. Acesso em: 18/04/2015.
- BARDIN, L. (2009). *Análise de conteúdo*. 70 ed. Lisboa, Portugal: LDA.
- BEHRENS, M. A. (2003). *O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica*. 3ª ed. Curitiba: Champagnat.
- BEHRENS, M. A. (2005). *O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes.

BEHERENS, O. (2007). A evolução dos Paradigmas na Educação: do pensamento científico tradicional a complexidade. *Revista Diálogo Educacional*. vol. 7, nº. 22, p. 53-66.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas(1985). *A Construção Social da realidade*: Tratado de sociologia do conhecimento. 18 ed. Petrópolis: Vozes Editora. P. 270-285.

BOAS, M. V. V. (2006). A prática da supervisão. In: ALVES, Nilda. (Coord.). *Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola*. São Paulo: Cortez Editora. p. 63-70.

BOCK, A. M. B. (2000). As influências do barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: TAMAMACHI, E.; ROCHA, M. & PROENÇA, M. (Org.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do psicólogo. p. 18-45.

BONKOSKI, C. (s/d). *O papel do Pedagogo na mediação do plano de trabalho docente: alguns determinantes*. Disponível em: http://www.seed.pr.gov.br/portals/producoescege/frm_exibirproducoespub.php. Acesso em: 12/08/2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (2005). Inclusão. *Revista da Educação Especial*. Brasília. Ministério da Educação e Cultura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao3.pdf>. Acesso em: 23/02/2015.

CARVALHO, A.C.S; NEGREIROS, S.M.O.T.F. (s/d). *Entre o Discurso e a Ação: a Inclusão escolar Sob a Ótica dos Professores No Piauí*. Disponível em www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/.../GT_11_09_2010.pdf. Acesso em: 04/04/2015.

FARIAS, P. L. D. (2012). *Comparações entre EJA e Ensino Regular*. Trabalho de Conclusão de Especialização. Faculdade de Educação – UFRG, Porto Alegre. Disponível em: www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72700/000884746.pdf?sequence=1. Acesso em: 14/07/2015.

FERREIRA, N. S. C. (2002). Supervisão educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração escolar. In: Ferreira, N. S. C. (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. São Paulo: Cortez Editora. p. 224-240.

FERREIRA, N. S. C. (2007). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo: Cortez Editora.

FREIRE, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 21ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra.

FORMOSINHO, J. O. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores – Da Sala à Escola*. Vol. 1. Porto: Porto Editora.

GARCIA, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

GERMANO, J. W. (1994). *Estado militar e educação no Brasil: 1964-1985*. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora.

GOLDENBERG, M. (2004). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Afiliada.

GUIMARAES, M. H (2010). É preciso cultivar o respeito no ambiente escolar. *Nova Escola*, ano I, n.º 6. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/comunidade/maria-helena-guimaraes-preciso-cultivar-respeito-ambiente-escolar-539210.shtm>. Acesso em : 23/02/2015.

INFOPÉDIA (2015). *Dicionário on-line*. Porto Editora. Acesso em 24/08/2015.

LIBÂNEO, J. C. (1986). Tendências pedagógicas na prática escolar. In: LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola.

LIBÂNEO, J. C. (2002). *Pedagogia e Pedagogos para quê?* 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora.

LOPES, M. A. P. (s/d). *Pedagogo mediador e método de ensino*. Disponível em: http://www.nre.seed.pr.gov.br/cascavel/arquivos/File/Equipe%20Pedagogica/prducao_cidinha.pdf. Acesso em: 14/08/2013.

MACEDO, N. D. (1994). *Iniciação a pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa*. 2ª ed. São Paulo: Loyola.

MACHADO, R. (1998). *A (des)integração do aluno portador de deficiência na rede regular de ensino de Florianópolis*. Monografia do Curso de Especialização em Atividade Motora Adaptada. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, RS.

MANACORDA, M. A. (2006). *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. 12ª ed. São Paulo: Cortez Editora.

MANTOAN, M. T. E. (1988a). Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. *Cadernos CEDES*, n.º 46, p. 93-107.

MANTOAN, M. A. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.

MANTOAN, M. A. (1997). *Ser ou estar, eis a questão: explicando o deficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA.

MANTOAN, M. A. (1988b). Integração x Inclusão - educação para todos. *Pátio*, nº. 5, p. 4-5.

MELLO, G. N. (2006). Educação escolar e classes populares: uma reflexão sobre o atual momento educacional e político do Brasil. In: ALVES, N. (Coord.). *Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola*. 11ª ed. São Paulo: Cortez Editora. p. 1-37.

MIZUKAMI, M. G. N. (1986). *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU.

MORAES, M. C. (1998). Em busca de um novo paradigma em Educação. In: MORAES, M. C. *Paradigma Educacional Emergente*. Campinas: Papirus.

NERICE, Imideo G. (1990). *Introdução à supervisão escolar*. 5 ed. São Paulo: Atlas.

NÓVOA, A. (1991). Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Novoa, A. (org). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro.

NÓVOA, A. (2001). Professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*, nº. 142. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>. Acesso em: 04/04/2015.

NÓVOA, A. (2003). *Educação Escolar Política, Estrutura, Organização*. São Paulo: Cortez Editora.

NÓVOA, A. (2006). Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Revista Educação e Sociedade*, v. 27, nº. 96, p. 819-842.

OSTI, A. (2004). *As dificuldades de aprendizagem na concepção do professor*. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP.

PASCHOALICK, W. C. (1981). *Análise do processo de encaminhamento de crianças às classes especiais para deficientes mentais desenvolvido nas Escolas de 1º Grau da Delegacia de Ensino de Marília*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PEREIRA, O. et al. (1980). Educação especial: atuais desafios. In: *Princípios de Normalização e de Integração na educação dos excepcionais*. Rio de Janeiro: Interamericana. p. 1-13.

PRADO, M. E. B. B.; FREIRE, F. M. P. (2001). A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A.

(Org.). *Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula*. São Paulo: Cortez Editora. p. 21-35.

PROENÇA, M. (2002). Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica. In: *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna.

RIBEIRO, W. C.; LOBATO, W.; LIBERATO, R. C. (2010). Paradigma tradicional e paradigma emergente: algumas implicações na educação. *Revista Ensaio*, vol. 12, nº. 01, p. 27-42.

RODRIGUES, D. (2001). A Educação e a Diferença. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Educação e Diferença: valores e práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora. p. 80-120.

RODRIGUES, David (2006) (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.

SAVIANI, D. (2004). O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

SACRISTAN, J. G.; GOMEZ, A. I. P. (2007). *Compreender e transformar o ensino*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora.

SANTOS, M. P. (2012). *História da supervisão educacional no Brasil: reflexões sobre política, pedagogia e docência*. Rio de Janeiro: Wak Editora.

SASSAKI, R. K. (1997). *Inclusão, construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.

SASSAKI, R. K. (2005). Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *Revista Sentidos*. Junho 2005. Disponível em <http://sentidos.uol.com.br/canais/materia.asp?codpag=8322&codtipo=8&subcat=31&canal=visao> . Acesso em 13 de AGOSTO DE 2015

SILVA, C. S. B. (2004). *Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade*. Campinas: Autores Associados.

SILVA, F. S. F. (2008). *A identidade do Pedagogo e as novas Diretrizes Curriculares de Pedagogia*. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/167_519.pdf. Acesso em: 05/08/2013.

SILVA, M. R. S; LEITE, S. R. M. (2010). *Trabalho e Educação: implicações do mundo de trabalho na formação de pedagogos – aproximações*. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7->. Acesso em: 19/08/2013.

SILVEIRA, F. F.; NEVES, M. (2009). Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência Múltipla: Concepções de Pais e Professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 22, nº. 1. Disponível em: [http:// www.scielo.com.br](http://www.scielo.com.br). Acesso em: 29/10/ 2009.

SOARES, M. A. (2011). *O pedagogo e a organização do trabalho pedagógico*. Curitiba: Ibpex.

TALES, J. F. de Sá. (1997). *Supervisão e administração escolar: princípios e técnicas*. São Paulo: FTD.

TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e estratégias docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO.

URBANETZ, S. T.; SILVA, S. Z. (2008). *Orientação e Supervisão Escolar: caminhos e perspectivas*. Curitiba: IBPEX.

VIDAL, D. G. (2003). Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, E. M.; FIGUEIREDO, L.; GREIVAS, C. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri (1998). *Uma identidade em construção: o terapeuta ocupacional e a criança com retardo no desenvolvimento neuropsicomotor*. Bauru, SP: Editora Edusc.

Legislação consultada

BRASIL (1988). *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf. Acesso em: 25/01/2015.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 19/01/2015.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ensino Fundamental/Ministério da Educação e Cultura. Brasil: Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 23/02/2015.

BRASIL. Resolução: CNE/CEB Nº. 2, de 11 de setembro de 2001. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Disponível em: Acesso em: 20/10/2007.

BRASIL. Lei n.º 10.172/2001. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em
13/08/2015:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você, Coordenador(a) está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma entrevista, intitulada: As opiniões dos Coordenadores Pedagógicos sobre a sua ação supervisiva com vistas à inclusão de alunos na escola. Após esclarecimentos sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Desde logo fica garantido o sigilo de todas as informações dadas por você nesta pesquisa.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do projeto: **A ação Supervisiva do Coordenador Pedagógico na promoção da Inclusão Escolar**

Pesquisador Responsável: **Vera Lúcia Valamiel Roriz**

Telefone para contato: **9547 9052**

Pesquisadores participantes: **Vera Lúcia Valamiel Roriz** (Mestranda em Ciência da Educação na Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro – Vila Real – Portugal) e **Carlos Alberto Alves Soares Ferreira** (prof. Dr. do Departamento de Educação da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro – orientador do trabalho).

O objetivo desta entrevista é conhecer as opiniões dos coordenadores pedagógicos sobre sua ação supervisiva na promoção da inclusão escolar. A entrevista será gravada e terá seus dados transcritos posteriormente para utilização do pesquisador.

Esclarece-se que a participação é voluntária, desta forma não prevemos remuneração para a referida atividade, e que a qualquer momento o participante pode exigir sua exclusão na pesquisa, bastando para isso entrar em contato com o pesquisador responsável, via *e-mail* ou telefone (os dados encontram-se abaixo) comunicando sua decisão, sem qualquer consequência/ônus/prejuízo. Usa-se, portanto, como critério para suspensão ou encerramento da participação na pesquisa a vontade do participante.

Dados pessoais (como nome do participante ou quaisquer outros que permitam sua identificação), bem como o áudio e transcrição da entrevista não serão divulgados, a fim

de preservar sua identidade e integridade. Para análise os dados serão anonimizados e todos os resultados serão apresentados com códigos aleatórios atribuídos a cada sujeito. Os dados serão apresentados de forma generalizada e sem elementos que permitam identificação de participantes. Após o término dessa pesquisa os dados não serão utilizados para outros fins de estudo, mas serão armazenados, de maneira segura e anônima, pelo pesquisador, por um período de cinco anos.

Os pesquisadores propõem aos participantes deixar um endereço eletrônico de contato, ao qual se recorrerá para enviar as publicações relativas à sua participação, acompanhadas de um texto de descrição em linguagem acessível especialmente dedicada aos voluntários que participam deste experimento.

Pesquisador: Vera Lúcia Valamiel Roriz –

E-mail: vera.roriz64@gmail.com

ANEXO B – Consentimento da participação da pessoa como sujeito

Eu, _____,
portador do documento de identidade _____, abaixo
assinado, concordo em participar do estudo **A ação Supervisiva do Coordenador
Pedagógico na promoção da Inclusão Escolar**, como sujeito. Fui devidamente
informado e esclarecido pelo pesquisador **Vera Lúcia Valamiel Roriz** sobre a
pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e
benefícios decorrentes de minha participação. Autorizei que a entrevista fosse
gravada, que o áudio fosse transcrito e ambos ficassem no poder do pesquisador para
fins de outros estudos. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar
meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Eu
li e compreendi todas as informações aqui presentes e eventuais dúvidas que eu tinha
me foram esclarecidas, portanto aceito plenamente a utilização de todos os dados que
me dizem respeito, produzidos pelo experimento, para fins de pesquisa científica
unicamente.

Local e data _____, ____/____/____/

Nome: _____

Assinatura do sujeito: _____

ANEXO C – Roteiro de entrevista direcionado aos coordenadores pedagógicos

Objetivos da entrevista:

- Conhecer como é exercida a função supervisiva do Coordenador Pedagógico, na promoção da inclusão, em escolas do Ensino Fundamental.
- Identificar as concepções do Coordenador Pedagógico sobre o processo de inclusão de alunos na escola e na sala de aula
- Verificar as opiniões do Coordenador Pedagógico sobre a importância das suas ações na promoção da inclusão.

1. Identificação do Profissional

1.1 Cargo na escola:

1.2 Que segmento escolar atende?

1.3 Tipo de Escola: Pública ou Privada?

1.4 Idade:

1.5 Qual a sua formação acadêmica?

1.6 Possui alguma especialização no campo da educação? Qual?

1.7 Há quantos anos trabalha nesta escola?

2. A concepção profissional do Coordenador Pedagógico sobre a Inclusão

2.1 O que você entende por inclusão?

2.2 Qual a sua opinião sobre a proposta de escola inclusiva?

2.3 Você considera que tem havido inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, vinculadas ou não a deficiências, no ensino regular? Por quê?

2.4 Qual o papel do professor na promoção da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, vinculadas ou não a deficiências, na escola?

2.5 Qual o papel do coordenador pedagógico na promoção da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, vinculadas ou não a deficiências, na escola?

3. A inclusão no contexto da escola

3.1 Você possui alguma formação para o trabalho com a inclusão? Essa formação o(a) ajuda no trabalho com os professores?

3.2 Você considera que na sua escola tem havido a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, vinculadas ou não a deficiências ? Por quê?

3.3 Qual o seu papel na promoção da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, vinculadas ou não a deficiências, em sala de aula por parte dos professores?

3.4 Qual(is) foi(ram) ou ainda é(são), a(s) maior(es) dificuldade(s) em relação à sua ação supervisiva junto aos professores, no contexto da inclusão?

4. A inclusão e o Projeto Político Pedagógico da instituição

4.1 O Projeto Político Pedagógico da sua escola contempla medidas para a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, vinculadas ou não a deficiências, no ensino regular? Quais?

4.2 Você acredita que para a inclusão “dar certo” é necessária a ajuda de especialistas, como psicólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros profissionais da saúde dentro da escola? Isso ocorre na sua escola? De que forma ocorre?

5. A ação supervisiva da Coordenação Pedagógica na prática inclusiva dos professores

5.1 Como você realiza sua ação supervisiva com os professores na escola para promover a inclusão dos alunos?

5.2 Na sua concepção, o que deve ser melhorado, em relação à sua ação supervisiva, para a eficácia do processo de inclusão na escola?

ANEXO D – Roteiro de entrevista direcionado aos professores

Objetivos da entrevista:

- Conhecer a percepção do professor em relação à importância da função supervisiva do Coordenador Pedagógico na promoção da inclusão.
- Verificar a forma como os professores percebem a ação supervisiva do Coordenador nas suas práticas pedagógicas.
- Identificar as concepções dos professores sobre o processo de inclusão em sala de aula.

1. Identificação do Profissional

1.1 Cargo na escola:

1.2 Que segmento escolar atende?

1.3 Tipo de Escola: Pública ou Privada?

1.4 Idade:

1.5 Qual a sua formação acadêmica?

1.6 Possui alguma especialização no campo da educação? Qual?

1.7 Há quantos anos trabalha nesta escola?

2. A concepção profissional do professor sobre a inclusão

2.1 O que você entende por inclusão?

2.2 Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, vinculadas ou não a deficiências, em turmas de ensino regular?

2.3 Explique, de acordo com sua concepção, como essa inclusão deve se dar no âmbito educacional.

2.4 Qual a sua opinião sobre o papel do professor na promoção da inclusão de alunos na escola?

2.5 Você é a favor da educação inclusiva, como oportunidade de acesso de todas as crianças e jovens, sem distinção, à educação regular? Se não, você possui alguma outra sugestão para a educação dos alunos, considerando que se trata de uma questão de direito, respaldado pela lei?

3. A inclusão no contexto da sala de aula

3.1 Como caracteriza a sua prática de inclusão de alunos no processo de ensino e de aprendizagem?

3.2 Qual(is) foi(ram) ou ainda é(são), a(s) maior(es) dificuldade(s) de incluir os alunos no cotidiano da sala de aula?

3.3 Você possui alguma formação para o trabalho com a inclusão? Essa formação o(a) ajuda no cotidiano escolar com os alunos de inclusão com necessidades educativas especiais, vinculadas ou não a deficiências?

4. A inclusão e o Projeto Político Pedagógico da instituição

4.1 O Projeto Político Pedagógico da sua escola contempla medidas para a inclusão de alunos na escola? Quais?

4.2 Como você caracteriza hoje o processo de inclusão na escola onde trabalha?

4.3 Você acredita que para a inclusão “dar certo” é necessária a ajuda de especialistas, como psicólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros profissionais da saúde dentro da escola? Isso ocorre na sua escola? De que forma ocorre?

5. A ação supervisiva da Coordenação Pedagógica na prática dos professores

5.1 Qual a importância da ação supervisiva do Coordenador Pedagógico para prática a do docente?

5.2 Qual tem sido o papel do Coordenador Pedagógico na ajuda à inclusão dos alunos na sua prática pedagógica?

5.3 Você se sente amparado(a) tecnicamente pela Coordenação Pedagógica na solução das dificuldades cotidianas, no que tange ao processo de inclusão dos alunos? Justifique.

5.4 Na sua concepção, o que está de acordo e o que precisa melhorar, em relação à ação supervisiva do Coordenador Pedagógico, para a eficácia do processo de inclusão na escola?

ANEXO E – Categorização das entrevistas

SIGLAS	C – COORDENADOR PEDAGÓGICO ESCOLA PRIVADA	CP – COORDENADOR PEDAGÓGICO ESCOLA PÚBLICA	P – PROFESSOR REGENTE ESCOLA PRIVADA
	PEE – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ESCOLA PRIVADA		PP – PROFESSOR ESCOLA PÚBLICA
CATEGORIA	A CONCEPÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR E DO COORDENADOR PEDAGÓGICO SOBRE INCLUSÃO		
SUBCATEGORIA	CONCEITO DE INCLUSÃO		
PEE1 (02/04)	“Pra mim inclusão é a capacidade de conhecer e entender o outro e conviver com as diferenças, independente da natureza destas”.	C1 (06/04)	“Incluir é oportunizar oportunidades de aprendizagem a todo indivíduo sem distinção de estigmas.”
PEE2 (06/04)	“Incluir um indivíduo [...], proporcionando condições necessárias para que tenha direito ao seu espaço e que as diferenças individuais sejam respeitadas.”	C2 (21/04)	“O processo de inclusão relaciona-se à inserção de um indivíduo ao grupo, através de atividades integradas, independente das diferenças apresentadas.”
P3 (29/04)	“Processo pelo qual a escola procede, permanentemente, à mudança do seu sistema, adaptando suas estruturas físicas e programáticas, suas metodologias e tecnologias e capacitando seus professores, especialistas, funcionários [...]”.	C3 (21/04)	“Atender a todos, indistintamente, incorporando as diferenças no contexto da escola, o que exige a transformação de seu cotidiano [...] o surgimento de novas formas de organização escolar [...]”.
P4 (29/04)	“É acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independente de cor, classe social e condições físicas”.	CP4 (15/04)	“Incluir é garantir assistência especializada de modo diferente aos diferentes, de modo a não obstruir o processo de escolarização aos discentes, com algum tipo de deficiência.”
PP5 (15/04)	“É inserir na escola regular pessoas com problemas físicos e neurológicos, especiais”.	C5 (28/04)	“De acordo com seu significado etimológico o verbo incluir é: ‘compreender, fazer parte de, participar de.’ Assim sendo, considerando o contexto âmbito escolar, entendo inclusão como acolhimento de todos sem exceção no sistema de ensino; independentemente de cor, classe social, condições físicas e psicológicas”.
P6 (28/04)	“Inclusão pra mim é poder atender as exigências de uma sociedade atual, que passa por dificuldades em aceitar o próximo do jeito como ele é, dentro da sua cultura, tentando combater o preconceito, a discriminação e promover um elo entre os indivíduos”.		

SUBCATEGORIA	A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR			
	PEE1	<p>“Penso que a inclusão é possível e necessária, professores e alunos aprendem a respeitar as diferenças , no entanto é preciso que as pessoas nesse processo estejam preparadas para atender de forma a não excluir nenhuma das partes ou seja cumprir uma proposta que atenda tanto os alunos de ensino regular, quanto à criança de inclusão”.</p> <p>“Sim. O Colégio tem como princípio a valorização do ser humano, portanto, tem uma prática que visa a formação integral do mesmo, independente da sua condição.”</p>	C1	<p>“A escola inclusiva é aquela que garante ao discente o seu direito de escolarização respeitando suas necessidades, contribuindo para possíveis avanços”.</p> <p>“Admiro muito o trabalho direcionado à proposta pedagógica inclusiva. No entanto, para configurar-se em uma escola inclusiva é necessária uma estrutura adaptada (professores capacitados, apoio pedagógico e psicológico), mas, sobretudo, perseverança, entusiasmo, dedicação e superação.”</p>
	PEE2	<p>“A inclusão escolar é uma inovação educacional, que propõe a abertura das escolas às diferenças [...] É necessário que a criança portadora de necessidades especiais, tenha contato com outras consideradas ‘normais’, para que haja interação e envolvimento mútuo, desenvolvendo os valores como: respeito, solidariedade, entre outros”.</p>	C2	<p>“A inclusão escolar é uma conquista e atuar frente à multiplicidade das diferenças é uma realidade. Incluir alunos com as mais variadas necessidades educacionais é garantir o direito de todos à educação. Há uma insatisfação nos envolvidos no processo, sejam gestores e professores, que se sentem despreparados para atender essa demanda.”</p>
	P3	<p>“Além de estar garantida por lei, a inclusão é uma maneira de ampliar as possibilidades de uns para buscar a igualdade de oportunidades, para que cada um tenha possibilidades reais de construir-se como participante do mundo que o cerca, completo como indivíduo, integral como ser humano.”</p>	C3	<p>“Não dá para discordar desta proposta. Mas ainda há muito para se fazer e o atendimento está deixando muito a desejar”.</p>
			CP4	<p>Resposta inconsistente.</p>
			C5	<p>“Por considerar inclusão uma forma de acolhimento, acredito que a escola inclusiva é aquela que tem em seu projeto político pedagógico a missão e diversos aspectos pedagógicos que contemplam um novo olhar para a educação, ou seja, aquela que agrega também valores éticos e morais ao seu sistema e práticas educacionais, visando resultados mais humanistas e qualitativos.”</p>

SUBCATEGORIA	PREPARAÇÃO DA ESCOLA PARA A INCLUSÃO			
	P4	“Acho complicado uma vez que a escola não está preparada para lidar com esta situação”.	C1	“A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais encontra-se no campo do ‘atentar para uma realidade’ que existe e não somente no ensino regular.”
	PP5	“A escola de ensino regular não está preparada e nem capacitada para ensinar estas pessoas.”		“Por quê? Infelizmente, porque a formação dos profissionais da educação, tardiamente, começou a ser reestruturada contemplando esta possibilidade: alunos com necessidades especiais não somente com deficiências físicas.”
			C2	“Em muitas situações a inclusão não acontece de fato, pois não há participação e integração dos envolvidos no processo educacional”.
			C3	“Sim. Porque inclusão é acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas.”
			CP4	“Apenas em parte. Porque ainda não temos estrutura física, nem recursos humanos apropriados, muito menos recursos pedagógicos.”
			C5	“[...] Muito tem sido falado e publicado na mídia, muitas escolas se intitulam inclusivas, mas, por estarmos presos a uma sociedade na qual muitos pais ainda cobram dos educadores resultados vinculados a valores tradicionais da educação e por motivos outros que envolvem um entendimento muito abrangente da situação, acredito que ainda não fizemos a devida correção aos nossos olhares (instituições/professores/pais/alunos). Ainda não ‘compramos’ a ideia na sua essência e ainda nos sentimos inseguros com a mesma.”

SUBCATEGORIA	A ACEITAÇÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR		
	PEE1	<p>“Sou a favor sim, mas seria preciso, na minha opinião, antes de se tornar obrigatória, o conceito ou concepção de inclusão deveria ser esclarecido e em contrapartida, oferecido todo suporte de profissionais especializados, que dariam suporte ao professor e orientariam quanto às intervenções que cabem ao mesmo, tornando-o competente e seguro para desempenhar uma real inclusão.”</p>	
	PEE2	<p>“Sou a favor, pois, hoje em dia, devemos considerar que todos têm os mesmos direitos de aprendizagem e precisamos dar este suporte aos que necessitem de maior atenção.”</p>	
	P3	<p>“Sim.”</p>	
	P4	<p>“Sou a favor da inclusão de todos sem distinção, mas para isto não basta que a escola declare ser inclusiva, ela precisa, de fato, ter condições para receber estes alunos.”</p>	
	PP5	<p>“Sim, desde que a escola fosse capacitada para recebê-los e oferecesse uma aprendizagem de qualidade.”</p>	
	P6	<p>“Sou a favor, desde que tenha todo o suporte necessário e adequado para atender estes alunos”.</p>	

CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS			
SIGLAS	C – COORDENADOR PEDAGÓGICO ESCOLA PRIVADA	P – PROFESSOR REGENTE ESCOLA PRIVADA	PP – PROFESSOR ESCOLA PÚBLICA
	CP– COORDENADOR PEDAGÓGICO ESCOLA PÚBLICA	PEE – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ESCOLAR	
CATEGORIA	PRÁTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR		
SUBCATEGORIA	O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO		
			<p>C1 “Enquanto coordenadora proponho ao professor o olhar sensível para este público, sobretudo a garantia de que o aluno de inclusão tenha direito de escolarização.”</p> <p>C2 “Inicialmente, após diagnósticos realizados pelos professores, agendo reuniões pedagógicas para compartilhar as informações em relação às turmas. Após as discussões, seleciono, de acordo com as séries, os relatórios apresentados pela família, pontuando as necessidades educacionais. Assim, são entregues aos professores as sínteses dos laudos médicos, seguida de orientações e informações a respeito da dificuldade diagnosticada. Frequentemente, são discutidos novos direcionamentos ao trabalho.”</p> <p>C3 “Orientar, organizar, comprometer, planejar, aprimorar, implantar, capacitar, auditar ações para o funcionamento da inclusão na escola e encontrar soluções próprias para os problemas que surgem, sejam de ordem física, psicológica, social, interpessoal e organizacional.”</p> <p>CP4 “É o principal, depende dele esta inclusão, mesmo em condições precárias.” “Não é o segundo papel, mas sim estar fazendo o elo entre a escola, a família e dando suporte ao professor.”</p>

SUBCATEGORIA	O PAPEL DO PROFESSOR NA PROMOÇÃO DA INCLUSÃO			
	PEE1	<p>“O professor é quem conduz esse processo de inclusão e tal processo exige um planejamento bem embasado, permeado por diferentes recursos, estratégias e mudanças na prática pedagógica. Vale ressaltar a necessidade de suporte coerente para que gradativamente a inclusão deixe de criar tanta polêmica, resistência, crítica e medo por parte de muitos professores.”</p>	C1	<p>“O professor deve, antes de tudo, ser um observador, depois ser sensível às possíveis necessidades e agir para que inclua todos os alunos na proposta educativa que exerce.”</p>
			C2	<p>“O professor é o responsável direto pela proposta inclusiva. Assim, é necessário que ele, inicialmente, perceba a diversidade em sala de aula, para posteriormente, através da interação entre os alunos, promover aprendizagem cooperativa. Além da formação teórica, o professor precisa demonstrar sensibilidade em reconhecer as dificuldades e auxiliá-las.”</p>
	PEE2	<p>“Tem um papel importantíssimo [...] pois ele deve conhecer seu aluno, saber o que ele gosta e que o desagrada, iniciar uma aproximação, criar vínculos afetivos e estabelecer uma rotina de trabalho para ser desenvolvida ao longo do período proposto.”</p>		
	P3	<p>“O papel do professor deve ser o de criar contextos educacionais inclusivos, capazes de propiciar a aprendizagem a todos os alunos, respeitando ritmos, tempos e superando barreiras. Ele deve desenvolver uma prática pedagógica centrada nos eixos da ética, justiça e direitos humanos.”</p>	C3	<p>“O professor deve oferecer momentos educacionais suplementares ao aluno, em horários, mas que não o retire da sala de aula. Reduzir o número de questões em testes e exercícios, dar mais tempo para o aluno responder às questões e fazer as atividades. Coordenar o trabalho com os alunos, mas o adaptar da melhor forma possível para que o aluno consiga acompanhar o resto da classe e avance no seu desenvolvimento.”</p>
	P4	<p>“O professor tem que buscar alternativas que atendam estes alunos.”</p>		
	PP5	<p>Resposta inconsistente.</p>	CP4	<p>“É o principal, depende dele esta inclusão, mesmo em condições precárias.”</p>
	P6	<p>“O professor deve contribuir não só para o desenvolvimento da inclusão, mas para a aceitação geral das diferenças individuais, na valorização e na convivência de um mundo novo para muitos dos alunos.”</p>	C5	<p>“Motivar, incentivar e evidenciar cada conquista daqueles alunos com necessidades educativas especiais e de todos envolvidos no trabalho com eles. Agir de forma transparente, no sentido de acalmar pais e demais alunos ditos de não inclusão, para que o trabalho possa obter resultados positivos e significativos. Lidar com a inclusão é também uma forma de aprender a lidar com ansiedades.”</p>

SUBCATEGORIA	ESTRATÉGIAS PARA A PRÁTICA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR			
	<p>PEE1</p> <p>PEE2</p> <p>P3</p>	<p>“Acredito no acompanhamento e orientações diárias ao professor, assim como ele tem que fazer com seu aluno.”</p> <p>“Sim, considero de fundamental importância a orientação e acompanhamento de especialistas, tanto ao aluno, quanto ao professor e à coordenação pedagógica e administrativa.”</p> <p>“O professor faz hipóteses e os especialistas examinam, diagnosticam e orientam o professor e a coordenação em como agir.”</p> <p>“A inclusão no âmbito educacional não deve atender somente os alunos com necessidades educacionais especiais, e sim atender a turma de um modo geral. Porém as crianças portadoras de necessidades especiais necessitam de atividades específicas e diferenciadas para entenderem melhor, e com maior facilidade, o que ocorre no mundo à sua volta e no ambiente educacional.”</p> <p>“Sim. A escola necessita de alguns especialistas.”</p> <p>“Na instituição onde trabalho temos uma Terapeuta ocupacional que faz a avaliação dos alunos. Depois da avaliação ela repassa o diagnóstico para os professores e coordenadores. Passamos para os pais e planejamos as ações. Estamos sempre abertos para atender outros especialistas que acompanham os alunos em outros ambientes.”</p> <p>“A escola deve oferecer todos os suportes aos alunos com necessidades especiais e ser capaz de responder às diferenças e necessidades individuais de um alunado que reflete a diversidade humana, presente numa sociedade plural.”</p> <p>“O processo de ensino de alunos de inclusão exige um atendimento especializado, acompanhamento e</p>	<p>C1</p> <p>C2</p> <p>C3</p> <p>C4</p> <p>C5</p>	<p>“Recentemente, a escola tem se atentado para a inclusão e alguns passos foram dados. Há o reconhecimento desse aluno com necessidades e algumas ações têm sido realizadas.”</p> <p>“Na escola em que atuo há um trabalho diferenciado quanto à educação inclusiva. Além da orientação em relação às dificuldades apresentadas, há uma profissional (terapeuta ocupacional) que possibilita um suporte e identificação das reais necessidades dos alunos. Além disso, conta-se com uma profissional capacitada para atendimento extraturno. É válido ressaltar que há também elaboração de atividades e avaliações adaptadas, visando integrar o aluno com necessidades educacionais especiais ao ambiente escolar.”</p> <p>“Sim. Porque alguns professores e coordenadores ‘abraçam’ essa causa e acreditam que poderão fazer a diferença na vida dos alunos que requerem um olhar mais cuidadoso e atenção especial.”</p> <p>Resposta inconsistente.</p> <p>“Sim. Porque tenho vivenciado e presenciado o esforço de muitas pessoas no sentido de encontrar saídas para atender a todos com suas várias necessidades especiais e ainda, buscando a compreensão e apoio de todos envolvidos no processo, como: atendimento aos pais, contratação de profissionais (terapeuta educacional, monitoras etc.), formação continuada, participação em palestras e congressos etc.</p> <p>A terapeuta atende aos alunos quinzenalmente, fazendo avaliações dos alunos, conversas com as</p>

	P4	estudo de caso, para que o aluno consiga desenvolver suas competências e habilidades”. “Ocorre a presença de especialista com frequência quinzenal, no turno da tarde.”		professoras, as coordenadoras pedagógicas e com os pais. As monitoras acompanham as professoras em sala de aula diariamente. E a professora do AEE dá apoio às professoras, acompanhando alunos em sala de aula ou em grupos de estudo (extraclasse), nas atividades de intervenção etc. A assistente social apoia escola, família, alunos e busca ‘soluções’ e/ou recursos além do âmbito escolar.”
	P5	“Se ocorre a presença de especialista não é divulgado.” “A escola deve ter em seu quadro profissionais que estejam preparados para lidar com as situações específicas dos portadores de necessidades especiais.” “Procuro traçar metas e ações, tendo como referência o diagnóstico da situação de cada aluno. [...] junto da coordenação pedagógica elaboramos diferentes alternativas de ação.”		
	P6	“Não há especialista.” “Primeiro capacitar o corpo docente, os funcionários e a direção. Elaborar material didático de acordo com as necessidades dos alunos especiais”.		
		“Tenho contribuído não somente para o desenvolvimento dos alunos, mas também para a aceitação geral das diferenças, na valorização de cada um e na aprendizagem por meio da coordenação e da professora de Educação Especial.”		
SUBCATEGORIA	LIMITAÇÕES DAS PRÁTICAS DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR			
	PEE1	“Esbarro na incapacidade de desenvolver intervenções mais significativas, que envolvem vários aspectos, desde o tempo, planejamento bem fundamentado, a falta de orientação (o fazer junto e não cobrança/exigência) necessária (por parte da coordenação/especialistas).”	CP4	“Em parte. Porque o professor ainda não sente preparado para este desafio e falta recursos.”

	P4	“Não me sinto preparado para lidar com alunos que apresentam estas características.”		
	P5	“Difícil, falta esclarecimento para lidar no pedagógico.”		
SUBCATEGORIA	DIFICULDADES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E DO PROFESSOR PARA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR			
	PEE1	“Planejamento bem fundamentado e bem orientado. Falta de acesso a alguns recursos, falta de conhecimento e a quem recorrer para sanar algumas dúvidas.”	C1	“A maior dificuldade é fazer com que o professor esteja atento para as necessidades dos alunos de inclusão. É sensibilizar o profissional para essa realidade e que ele entenda que a sua prática não pode ser a mesma para todos, considerando as necessidades especiais.”
	PEE2	“Alguns pais de alunos ditos ‘normais’ questionam a escola sobre o fato dos aprendizados dos seus filhos ser afetado pela presença de alunos com dificuldades de aprendizagem, dizendo: ‘Como meu filho vai aprender se na sala dele tem crianças atrasadas?’ O que demonstra um grave preconceito dos pais de alunos ‘normais’ em relação aos alunos com dificuldade de aprendizado.”	C2	“Constato, ainda, a resistência de alguns professores em adaptar atividades para os alunos.”
	P3	“Percebo resistência por parte de alguns professores, que não se sentem preparados para trabalhar com os alunos PNE. Além disso, algumas famílias também deixam claro a insatisfação quanto ao convívio dos filhos com essas crianças.”	C3	“Aceitar a inclusão e o seu desenvolvimento dentro da escola. O trabalho com inclusão deve passar também pelo coração e ajuda ao próximo, sem rótulos e preconceitos.”
	P4	“Alunos com necessidades especiais requerem atenção individualizada e uma sala de aula com mais de 30 alunos torna difícil esta atenção individualizada”.	CP4	“Momentos para encontros, horários para reuniões e estudos.”
	PP5	“Sala cheia, sem condições de dar atenção para uma única pessoa. Falta capacitação e material para facilitar o ensino/aprendizagem.”	C5	“Medo e insegurança, o que não significa negligência, mas sim por se tratar de um assunto complexo, profundo e de intensa responsabilidade.”
	PEE6	A maior dificuldade é um espaço adequado só para atender esses alunos com necessidades especiais.		

CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS			
SIGLAS	C – COORDENADOR PEDAGÓGICO ESCOLA PRIVADA	P – PROFESSOR REGENTE ESCOLA PRIVADA	PP – PROFESSOR ESCOLA PÚBLICA
	CP – COORDENADOR PEDAGÓGICO ESCOLA PÚBLICA	PEE – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ESCOLA	
CATEGORIA	A FORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR		
SUBCATEGORIA	A FORMAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR		
			<p>C1 “Na pesquisa e realização do meu trabalho de Conclusão de Curso na Graduação o tema sobre o qual investiguei trouxe-me elementos que agregam valores para atentar para a inclusão.”</p> <p>C2 “Já participei de alguns cursos direcionados à educação inclusiva. Além disso, através de leituras e de contatos com profissionais como terapeuta ocupacional, psicólogos, psicopedagogos, busco orientações.”</p> <p>C3 “Sim. Ajuda no trabalho com professores, mas é preciso estudar, diariamente, e se atualizar, para desenvolver o que o trabalho exige.”</p> <p>C4 “Não.”</p> <p>C5 “No que diz respeito a formação especializada não tenho; porém, considero os anos de experiência profissional (+ de 25 de exercício) um ponto positivo para o meu trabalho. Como não tenho formação especializada para a área, busco na leitura de diversos pontos teóricos, relato e ajuda de colegas, conversas com profissionais da saúde etc. base e suporte para tomada de determinadas decisões. Mas</p>

				acredito que há um ponto crucial e fundamental no papel de qualquer profissional da educação: acreditar que a inclusão é possível sim. Motivo este primordial para alcançarmos a confiança e segurança de todos envolvidos no processo.”
SUBCATEGORIA	A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR			
	PEE1	<p>“Fiz um curso de AEE de 32 horas, oferecido pelo colégio, que me proporcionou compreender as dimensões do autismo, as intervenções que podem ser feitas e outros cursos teóricos/práticos com TO, que me deixaram mais segura e direcionaram meus estudos autônomos.”</p> <p>“Sim. Fiz pós-graduação em Psicopedagogia e estou sempre me atualizando em palestras e cursos sobre inclusão.”</p>		
	PEE2	<p>“Não possuo formação específica para tal. Porém procuro ler muito e busco orientações com profissionais capacitados. Já participei de algumas palestras sobre a inclusão.”</p>		
	P3	<p>“Não possuo formação específica para trabalhar com alunos de inclusão. O conhecimento que tenho é superficial.”</p>		
	P4	<p>“Não, nas universidades não ensinam e nem preparam os alunos para lidar com os alunos especiais.”</p>		
	PP5	<p>Resposta inconsistente.</p>		
	PEE6	<p>“Não. O que me ajuda são as apostilas que a professora de AEE e a profissional de TO me passam, as pesquisas feitas na internet e os livros que leio a respeito do assunto.”</p>		

CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS			
SIGLAS	C – COORDENADOR PEDAGÓGICO ESCOLA PRIVADA	P – PROFESSOR REGENTE ESCOLA PRIVADA	PP – PROFESSOR ESCOLA PÚBLICA
	CP – COORDENADOR PEDAGÓGICO ESCOLA PÚBLICA	PEE – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ESCOLA	
CATEGORIA	A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E DO COORDENADOR PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR		
	PEE1	“A formação é fundamental para uma prática competente.”	
	PEE2	“[...] com ela possuo várias ferramentas para trabalhar com os alunos, tais como: desenvolver roteiro para o plano AEE com dados de identificação do aluno, tipo de problema, característica do aluno: potencialidades e dificuldades, de acordo com várias dimensões e fatores que podem explicar a situação. Analiso também o desempenho do aluno ao longo das atividades e quais os resultados que pretendo alcançar.”	

CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS				
SIGLAS	C – COORDENADOR PEDAGÓGICO ESCOLA PRIVADA		P – PROFESSOR REGENTE ESCOLA PRIVADA	
	CP – COORDENADOR PEDAGÓGICO ESCOLA PÚBLICA		PEE – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ESCOLA	
CATEGORIA	A INCLUSÃO E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO			
SUBCATEGORIA	A IMPORTÂNCIA DE TÉCNICOS ESPECIALIZADOS NA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR			
	PEE2	“Sim. A escola oferece atendimento aos professores com Terapeuta Ocupacional e aos alunos grupo de estudos e acompanhamento individualizado.”	C1	“O PPP contempla medidas de inclusão contratando uma Terapeuta ocupacional para assessorar a coordenação na Orientação aos professores e famílias, parceria com clínicas e investimento em profissionais para assistir aqueles alunos diagnosticados em NEE.”
	P3	“[...] A troca de informações e experiências entre os professores tem favorecido o aprendizado de todos. Contamos também com o apoio das coordenadoras pedagógicas e de uma Terapeuta ocupacional, principalmente, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.” “Sim. O projeto político Pedagógico da nossa escola está norteado por princípios que buscam o respeito à vida e à diversidade e a valorização do ser humano, considerado nosso maior patrimônio.”	C2	“Sim. O Projeto Político Pedagógico tem como um dos seus princípios a integração e o respeito à diversidade. Além disso, contempla ações pedagógicas voltadas para a educação inclusiva, como uma Sala de Recursos e uma profissional para atendimento em aulas de apoio. Há também avaliações periódicas de metas a alcançar.”
	P4	“Não tenho conhecimento”.	C3	“Sim. Oferece momentos educacionais suplementares ao aluno, em horários, que não o retire da sala de aula. Reduz o número de questões em testes e exercícios. Dá mais tempo para o aluno responder as questões e fazer as atividades. Tem a presença do trabalho de uma Terapeuta ocupacional que orienta e auxilia professores na sua prática com alunos e famílias.”
	PP5	“Não. Desconheço.”		
	PEE6	“Sim. Cada profissional traz consigo sua especialidade para ajudar no tratamento e no desenvolvimento de cada aluno com suas necessidades especiais, juntos buscamos soluções para os problemas motores, cognitivos, emocionais e social.”	CP4	“Sim. Ele fala sucintamente que a escola é obrigada a aceitar o aluno e que o professor deve procurar meios

			C5	de atender (professor/ direção/ pedagogo) e dar assistência individualizada em sala de aula.” “Sim. A escola tem o atendimento da Terapeuta Ocupacional, de monitoras da professora do AEE – Atendimento Educacional Especializado, da assistente social e das coordenadoras pedagógicas.”
SUBCATEGORIA	O PROCESSO DE INCLUSÃO NA ESCOLA			
	PEE1	“A escola em que trabalho, comparada a outras escolas da região, está bem à frente em relação à inclusão. Existe, há algum tempo, cursos de formação continuada com o objetivo de esclarecer, apoiar e orientar os professores quanto à prática pedagógica inclusiva.”	C5	<p>“Política de Gestão do Colégio Arquidiocesano – Missão Promover educação de referência, fundamentada no respeito à vida, à diversidade, em valores éticos e cristãos por meio de processos pedagógicos e administrativos inovadores, comprometida com a formação integral do ser humano.</p> <p>Princípios Dentre outros: Valorização do ser humano; nosso maior patrimônio. Respeito à vida e à diversidade.</p> <p>Finalidades Educativas para Educandos e Educadores Estimular o interesse em relação às diversas formas de linguagem do mundo contemporâneo, aprendendo a utilizá-las crítica e criativamente. Desenvolver a capacidade de participar e agir em função do bem-estar coletivo. Aprender com as experiências e vivências do cotidiano. Entender e respeitar as diferenças culturais, etc.</p> <p>Aspectos Pedagógicos para atendimento ao aluno Apoio Pedagógico; Ações de Apoio ao aluno; Orientações para estudo; Grupo de estudos; Aulas de apoio.”</p>
	PEE2	“Defino como uma melhor aceitação, pois a escola oferece palestras para professores e pais de alunos, com diferentes temas, inclusive com o tema inclusão. É uma escola que está interessada e empenhada em desenvolver um trabalho diferenciado, qualificado e que mostre resultados com a demanda de alunos que necessitam de inclusão.”		
	P4	“Superficial”.		
	PP5	“Muito ruim. Os alunos são depositados na escola.”		
	PEE6	“Minha escola valoriza o ser humano, trabalhando em equipe com ética e transparência. Respeitando a vida e à diversidade. Vejo uma escola consciente e humana que leva em conta as diferenças na aprendizagem dos indivíduos. Uma escola que respeita, valoriza e ajuda a vivenciar uma nova experiência como ser uma pessoa solidária.”		

CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS				
SIGLAS	C – COORDENADOR PEDAGÓGICO ESCOLA PRIVADA		P – PROFESSOR REGENTE ESCOLA PRIVADA	
	CP– COORDENADOR PEDAGÓGICO ESCOLA PÚBLICA		PEE – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ESCOLA	
CATEGORIA	A AÇÃO SUPERVISIVA DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR			
SUBCATEGORIA	O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA PRÁTICA DOS PROFESSORES			
	PEE1	“A ação supervisiva é necessária para que haja um alinhamento das práticas da instituição em relação à inclusão, mas essa só será eficaz se a coordenação ouvir mais os professores, as sugestões, as dificuldades apresentadas e juntos buscarem soluções pertinentes e mais rápidas à pratica inclusiva.”	C1	“O coordenador deve junto dos educadores, propor ações mediante as diversidades de necessidades, monitorar e garantir aos alunos com necessidades os direitos que lhes assistam no sentido de escolarização, respeitando as especificidades apresentadas.”
	PEE2	“É de extrema importância a ação supervisiva do coordenador pedagógico, pois ele orienta a equipe de professores na praxe educativa no que diz respeito em dinamizar a escolarização do aluno com necessidades educacionais especiais na sala de aula.”	C2	“Inicialmente, após diagnósticos realizados pelos professores, agendo reuniões pedagógicas para compartilhar as informações em relação às turmas. Após as discussões, seleciono, de acordo com as séries, os relatórios apresentados pela família, pontuando as necessidades educacionais. Assim, são entregues aos professores as sínteses dos laudos médicos, seguida de orientações e informações a respeito da dificuldade diagnosticada. Frequentemente, são discutidos novos direcionamentos ao trabalho.”
	P3	“É imprescindível, pois além do apoio e acompanhamento ao nosso trabalho, divide as responsabilidades, uma vez que conhece a realidade das turmas e sabe o que está sendo desenvolvido durante as aulas.”		
	P4	“É de extrema importância, pois o coordenador pedagógico é o profissional que está diretamente ligado ao professor acompanhando as atividades que são desenvolvidas na sala de aula.”	C3	“Orientar os professores no seu papel numa escola inclusiva. Informar sobre possíveis diagnósticos. Discutir estratégias de intervenção, visando o progresso da aprendizagem.”
	PP5	“É peça fundamental na escola para orientar e coordenar as ações de ensino e de aprendizagem.”	C4	“Não é o segundo papel, mas sim estar fazendo o elo entre a escola, a família e dando suporte ao

	PEE6	“A ação supervisiva tem sua importância no equilíbrio das necessidades individuais como as de grupo, as pessoais e as individuais. Ajuda no processo de avaliação do aluno e do professor, orienta nas práticas pedagógicas.”	C5	professor.” “Primeiramente se interar da situação de cada aluno, levando-se em consideração que as avaliações são feitas e de responsabilidade de profissionais da área; Buscar recursos teóricos e práticos para suporte no trabalho e para dar segurança ao trabalho a ser executado; apoiar o professor e os alunos não só no que diz respeito a intervenções e adaptações necessárias, no dia a dia, mas também participando de atividades diversas na turma para recurso de observação, análise e reflexão; trabalhar em consonância com os demais coordenadores, com a orientação educacional, direção e família para compartilhar ideias e/ou ‘minimizar as dificuldades’.”
SUBCATEGORIA	A PRÁTICA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA SUPERVISÃO DOS PROFESSORES			
	PEE1	“Vejo um envolvimento e uma preocupação por parte da coordenação pedagógica em atender as necessidades do professor para a inclusão, mas sinto que precisa de mais embasamento teórico e prático, assim como nós professores. Vejo uma necessidade de aproximar ao máximo do ideal e para a inclusão, muitas vezes, o ideal é conhecer, compreender e se adaptar à diferença e não o contrário. É um processo lento de aceitação, abertura ao ‘novo’ e de acreditar que é possível.”	C1	“Encaminhando aos professores as informações sobre os alunos com laudos, em reuniões os debates sobre NEE, monitorando atividades realizadas com os alunos com NEE, penso realizar a ação supervisiva.”
	PEE2	“Os coordenadores pedagógicos acompanham as atividades desenvolvidas com os alunos orientando os professores e ajudando-os nas atividades e avaliações aplicadas em sala de aula.”	C2	“Além das discussões nas Reuniões Pedagógicas, mantenho diálogos constantes com os professores, buscando inteirar-me do rendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.”
	P3	“Primeiramente repassa os relatórios com os diagnósticos dos alunos. Solicita aos professores que já trabalharam com essas crianças para fazer o relato de experiência. Recebemos também, via <i>e-mail</i> ,	C3	“Promovendo reuniões de discussões para chegar a um caminho e melhor atender aos alunos, com estratégias apropriadas. Estudando os casos que surgem no cotidiano escolar. Solicitando reuniões com pais para conhecimento e sugerindo procura de especialistas para auxiliar e orientar o trabalho com os filhos. Atendendo especialistas que acompanham os alunos para orientação e planejamento em conjunto com coordenadores e professores.”

	P4	alguns artigos que tratam dos diferentes transtornos de aprendizagem.”	CP4	“Nos poucos momentos de reunião os assuntos são abordados passando as informações e oferecendo aos professores momentos individuais para discutir o assunto.”
	PP5	“O papel do coordenador tem sido nulo.”		
	PEE6	“Tem sido uma somatória de esforços e ações que ajudam muito nas suas habilidades de promover mudanças de comportamento no professor, no processo de avaliação, nos métodos, técnicas e outros. Todas as dúvidas e dificuldades que tenho a coordenação me dá toda a atenção e me ajuda a resolvê-las.”	C5	“Acompanhando as professoras com regularidade nas turmas, apoiando-as nas intervenções, dando sugestões em algumas atividades do dia a dia. Participando dos cursos, palestras e atividades de formação continuada, trocando ou compartilhando ideias com pessoas envolvidas dentro e/ou fora do ambiente de trabalho.”
SUBCATEGORIA	A NECESSIDADE DE MELHORIAS NA AÇÃO SUPERVISIVA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO			
	PEE1	“Presença constante, mais trocas de ideias, criação de intervenções bem fundamentadas ‘o fazer junto’. Tais atitudes, na minha opinião, geram segurança ao professor e conseqüentemente autonomia. Todos começam a compreender o processo e trabalhar a fim de alcançar objetivos predefinidos. Modelos de acomodação ajudam muito nesse processo.”	C1	“A quem é delegada a ação supervisiva, fator de avaliação pessoal, fica um sentimento de insegurança. A título de exemplificação, quando em todos os momentos se faz necessário lembrar o professor de que ele deve ter preparado atividades diferenciadas para o aluno com NEE e ele responde: – esqueci; a conclusão e a análise a serem compreendidas sobre a ação supervisiva são: necessidades de repensar o processo educativo em todas as suas instâncias.”
	PEE2	“Acredito que precisa melhorar no aspecto de ter uma sala de recursos multifuncionais, onde se possa desenvolver estratégias de aprendizagem. Local com pouco barulho, pois a maiorias das crianças dispersam facilmente.”	C2	“É importante proporcionar constantes momentos de esclarecimentos aos professores, promovendo grupos de estudos, como também acesso direto às informações, seja através de palestras ou contatos com especialistas.”
	P3	“Todos nós, e não somente o Coordenador, precisaríamos ter mais tempo para estudar sobre os	C3	“Ter um tempo e dedicação melhor, pois atuo com

	<p>P4</p> <p>PEE6</p>	<p>casos.”</p> <p>“O coordenador pedagógico entrega alguns textos que explicam as características dos alunos portadores de necessidades especiais (com TDHA, por exemplo). Não acredito que isto seja suficiente para o professor lidar com esses alunos.”</p> <p>“Precisamos de um ambiente tranquilo e adaptado para cada caso, onde possamos ter recursos multifuncionais para atender melhor cada criança com suas necessidades especiais.”</p>	<p>CP4</p> <p>C5</p>	<p>duas frentes de trabalho. Sei que tem muito o que fazer. Me sinto limitada em tempo e conhecimento. Cada caso é único. Pode-se deparar com diagnósticos diferentes, mas cada aluno deve ter um olhar diferenciado.”</p> <p>“Momentos de encontros, estudos e reuniões dentro da carga horária do professor. Um planejamento especializado com cronogramas e atividades a cumprir. Cursos de formação continuada voltada para a inclusão para direção, professores e pedagogos.”</p> <p>“Conhecer melhor alguns pais, diversificar leituras. Tenho recebido indicações de profissionais da área de saúde, mas considero algumas muito específicas.”</p>
--	-----------------------	---	----------------------	---