



**WORLD UNIVERSITY ECUMENICAL
MESTRADO INTERNACIONAL EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

JOELMA CELESTINO DA SILVA MARTINS

**EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: O importante papel do Coordenador
Pedagógico no suporte didático ao Docente.**

**WORLD UNIVERSITY ECUMENICAL - WUE
Miami, FL - USA
2023**

WORLD UNIVERSITY ECUMENICAL
MESTRADO INTERNACIONAL EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

JOELMA CELESTINO DA SILVA MARTINS

**EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: O importante papel do Coordenador
Pedagógico no suporte didático ao Docente**

Tese apresentada e defendida ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação da World University Ecumenical - WUE, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestra em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa I: Culturas educacionais, profissão docente e Tecnologia-Processos Formativos e práticas Educativas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patricia Nonnenmacher

WORLD UNIVERSITY ECUMENICAL - WUE

Miami, FL - USA

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Martins, Joelma Celestino da Silva.

Educação especial inclusiva: O importante papel do Coordenador Pedagógico no suporte didático ao Docente/Joelma Celestino da Silva Martins - Campo Redondo-RN, 2023.

125 f.: il; 29cm

Trabalho de Conclusão de Curso - (Mestrado em Ciências da Educação) World University Ecumenical- WUE, Miami, FL - USA.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Nonnenmacher

1. Educação Especial Inclusiva 2. Processo de ensino e Aprendizagem 3. O papel do Coordenador pedagógico 4. I. Apoio ao Docente. II. Nonnenmacher, Patrícia. III. World University Ecumenical- WUE

FOLHA DE APROVAÇÃO

PESQUISADOR (A): Joelma Celestino da Silva Martins

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação Sociocomunitária

LINHA DE PESQUISA: Culturas educacionais, profissão docente e Tecnologia - Processos Formativos e práticas Educativas.

POS-GRADUAÇÃO EM: Ciências da Educação

NIVEL: Mestrado

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Educação Especial Inclusiva: o importante papel do coordenador pedagógico no suporte didático ao docente.

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Patrícia Nonnenmacher

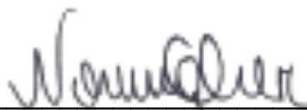
A Dissertação de autoria da pesquisadora **JOELMA CELESTINO DA SILVA MARTINS** foi **APROVADA** em reunião pública realizada na Representação World University Ecumenical dos USA, pela seguinte Banca Examinadora:



Prof. Dr. Simone Neves Pereira
Presidente



Prof. Dr. Iure Coutre Gurgel
Examinador Externo



Prof.^a Dr.^a Patricia Nonnenmacher
Orientadora

Aprovado(a) em: 05 de dezembro de 2023

WORLD UNIVERSITY ECUMENICAL - SCHOOL OF EDUCATION

Miami, FL - USA

2023

Dedico este trabalho a Deus, aos meus filhos Erlom e Raphael, a meu esposo Evanuel que sempre me incentivaram nessa profissão, aos meus pais, que muito me apoiaram e foram tão presentes neste momento da minha vida.

Conhecedora de que uma corda de três dobras não pode se romper-se com facilidade me amparei durante esse caminho em minha Fé religiosa, no ombro de minha família e na minha responsabilidade, assim sendo só me resta agradecer as linhas que unidas me fortalecem.

Finalmente, a todos vocês que conhecem o caminho que trilhei até aqui, talvez não tenha te mencionado, mas não te esqueci, muitíssimo grata. Aceite essa conquista assim como sua.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero expressar minha profunda gratidão à World University Ecumenical - WUE, onde encontrei um ambiente propício para a ampliação dos meus conhecimentos acadêmicos. Agradeço a todos os professores que contribuíram para minha formação, em especial àqueles que estiveram na banca de qualificação, proporcionando direcionamento valioso ao meu trabalho.

Em seguida, um agradecimento especial à Prof.^a Dr.^a Patricia Nonnenmacher, que, com sua confiança no meu potencial, deu credibilidade à minha pesquisa e aceitou orientar meu caminho acadêmico. Sua orientação foi fundamental para que eu alcançasse este estágio.

Não posso deixar de mencionar a Escola Municipal Aida Ramalho Cortez, que também teve papel crucial no desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço pela colaboração e apoio, que foram essenciais para que o trabalho atingisse seu significado.

Por fim, expresso minha gratidão aos meus colegas do curso de mestrado, cuja troca de conhecimentos e experiências enriqueceu ainda mais minha jornada acadêmica. Juntos, enfrentamos desafios e crescemos, construindo um ambiente colaborativo e motivador.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fases da inclusão de pessoas na educação e sociedade	20
Figura 2: Evolução das matrículas com crianças inclusas no Brasil	21
Figura 3: Organização da escola para a inclusão	32
Figura 4: Atuação do AEE.....	34
Figura 5: AEE- atendimento individual.....	36
Figura 6: Papel do professor em AEE no atendimento na sala Multifuncional	37
Figura 7: Símbolos de comunicação em cartaz.....	57
Figura 8: Criatividade para Tecnologia Assistiva.....	60
Figura 9: Uso de alta Tecnologia Assistiva na inclusão	61
Figura 10: Alta e baixa Tecnologia.....	62
Figura 11: Estratégias traçadas para a Meta 16 do PNE	68
Figura 12: Escola Aída Ramalho Cortez.....	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Atuação do AEE	34
Quadro 02 - Níveis e modalidades de Ensino da Educação Básica que ofertam	79
Quadro 03 - Níveis e modalidades de Ensino da Educação Básica que ofertam	79
Quadro 04 - Corpo Docente	80
Quadro 05 - Equipe de apoio	81
Quadro 06: o espaço físico da escola está adequado para a inclusão?	91
Quadro 07: Na sua opinião, qual é a importância do papel do coordenador pedagógico escolar no apoio ao docente junto ao trabalho com a Educação Especial Inclusiva?	92
Quadro 08: Na sua percepção o que falta no trabalho do coordenador pedagógico para facilitar o trabalho docente junto aos alunos público alvo da educação especial?	101
Quadro 09: Na sua experiência como docente trabalhando com a Educação Especial inclusiva, você considera o apoio do coordenador pedagógico como um aspecto relevante para o seu trabalho?	102
Quadro 10: Em sua opinião, o coordenador pedagógico desempenha um papel fundamental na orientação sobre a utilização de estratégias, recursos e materiais adequados para melhor trabalhar com a Educação Especial Inclusiva? Justifique:	103
Quadro 11: Em sua opinião, a presença do coordenador pedagógico na sala de aula regular pode auxiliar o docente na implementação de estratégias inclusivas durante as atividades? Justifique:	104

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Neste ano letivo, você está trabalhando com alunos público alvo da educação especial?.....	85
Gráfico 2: Quanto ao gênero, como você se identifica?.....	86
Gráfico 3: Quanto à idade, qual sua faixa etária?	88
Gráfico 4: quanto à formação acadêmica, identifique sua maior formação completa?	89
Gráfico 5: o espaço físico da escola está adequado para a inclusão?	90
Gráfico 6: Para você o apoio do coordenador pedagógico auxilia o docente na adaptação e desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas adequadas ao público alvo da educação especial?	94
Gráfico 7: para você o coordenador pedagógico da escola tem desempenhado suas funções de articulação, formação e transformação, criando um ambiente favorável de ensino e aprendizagens com ênfase na inclusão?.....	96
Gráfico 8: em sua opinião o coordenador pedagógico possui habilidades necessárias para identificar problemas e resolver conflitos, com soluções rápidas e conclusivas para o trabalho do professor em sala de aula?	97
Gráfico 9: para você o coordenador pedagógico tem atendido as expectativas de ser um mediador e articulador da proposta pedagógica e, um agente transformador do cotidiano escolar, facilitando o trabalho do professor junto à inclusão dos alunos público alvo da educação especial?	98
Gráfico 10: o coordenador pedagógico dentre de muitas de suas atribuições, também desenvolve a função da avaliação do processo de ensino e aprendizagem, com relação à observação em sala de aula, se não for bem planejada e combinada com o docente pode vir a se tornar invasiva. Para você esta ação tem sido espontânea e confortável?	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	American Psychiatric Association
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA)
CAT/SEDH	Comitê de Ajudas Técnicas/Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República
DSM-V	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ITS Brasil	Instituto de Tecnologia Social
MCT	Ministério de Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
NIED	Núcleo de Informática Aplicada à Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RBOTP	Referências Básicas para Organização do Trabalho Pedagógico
RN	Rio Grande do Norte
SECIS	Secretaria de Ciência e Tecnologia para a Inclusão Social
SEESP	Secretaria de Educação Especial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
WATI	Wisconsin Assistive Technology Initiative

RESUMO

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas é um desafio crucial para a sociedade atual. Nesse contexto, a pesquisa intitulada “Educação especial inclusiva: O importante papel do Coordenador Pedagógico no suporte didático ao Docente” visa destacar a importância do papel do coordenador escolar, junto aos docentes, como agente de suporte, promovendo práticas inclusivas e garantindo o desenvolvimento igualitário e equitativo de todos os alunos. Para tal temos a seguinte questão problema: Qual o efetivo papel do coordenador pedagógico no suporte didático ao docente no contexto da educação especial inclusiva e como a sua atuação influencia no sucesso acadêmico e no bem-estar dos alunos público alvo da educação especial? E como hipótese desta pesquisa busca-se verificar se o envolvimento efetivo do coordenador pedagógico no suporte didático ao docente produz um efeito positivo no sucesso acadêmico e no bem-estar dos alunos público alvo da educação especial, promovendo uma educação mais inclusiva e igualitária. O objetivo central deste trabalho centra-se em compreender a importância do papel do coordenador pedagógico no suporte didático junto ao docente no contexto da educação especial inclusiva. Para tanto, realizou-se uma vasta revisão bibliográfica ancorada em autores e teóricos renomados, como Mantoan (2003); Sassaki (1997); Araújo (2016); Lakatos (2007), entre outros. Do ponto de vista metodológico essa pesquisa traçou um caminho de natureza básica, abordagem qualitativa e descritiva, buscando compreender como os docentes percebem o papel e auxílio do coordenador pedagógico no seu dia a dia de trabalho. Teve como procedimento de pesquisa um estudo de caso e pesquisa de campo e documental e como instrumento de coleta de dados um formulário de pesquisa elaborado a partir de um questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas, aplicado por meio de um aplicativo de internet, o Google Forms, aos professores do ensino fundamental anos finais totalizando seis (06) do ensino regular. Como resultado desta pesquisa percebeu-se que apesar das dificuldades apontadas pelos professores, o coordenador pedagógico desempenha um papel importante como suporte aos docentes auxiliando de forma eficaz junto aos processos de inclusão no espaço escolar. No entanto, apesar de na escola Municipal Aída Ramalho Cortez possuir um coordenador ativo, ainda se faz necessário alguns ajustes metodológicos e adaptações estruturais no espaço porque os docentes possam melhor atender os alunos público alvo da educação especial de forma mais inclusiva.

Palavras-chaves: Educação Especial Inclusiva; Ensino e Aprendizagem; Coordenador pedagógico; Apoio ao Docente.

ABSTRACT

The inclusion of students with special needs in schools is a crucial challenge for today's society. In this context, the research titled "Inclusive Special Education: The crucial role of the Pedagogical Coordinator in supporting teaching staff" aims to highlight the importance of the role of the school coordinator, alongside teachers, as a support agent, promoting inclusive practices and ensuring the equal and equitable development of all students. To achieve this, the following research problem is posed: What is the effective role of the pedagogical coordinator in supporting teaching staff in the context of inclusive special education, and how does their involvement influence the academic success and well-being of the target students of special education? The hypothesis of this research seeks to understand that the effective involvement of the pedagogical coordinator in supporting teaching staff produces a positive effect on the academic success and well-being of the target students of special education, promoting a more inclusive and equal education. The central objective of this work focuses on understanding the importance of the role of the pedagogical coordinator in supporting teaching staff in the context of inclusive special education. To do so, a extensive literature review was conducted, anchored in renowned authors and theorists such as Mantoan (2003), Sassaki (1997), Araújo (2016), Lakatos (2007), among others. Methodologically, this research followed a basic nature, qualitative, and descriptive approach, seeking to understand how teachers perceive the role and assistance of the pedagogical coordinator in their daily work. The research procedure involved a case study, and the data collection instrument was a research form developed from a structured questionnaire with open and closed questions, administered through an internet application, Google Forms, to regular teachers in the final years of elementary school, totaling six (06) participants. As a result of this research, it was observed that despite the difficulties pointed out by teachers, the pedagogical coordinator plays an important role in supporting teachers, effectively assisting in the processes of inclusion in the school environment. However, despite having an active coordinator at Aída Ramalho Cortez Municipal School, some methodological adjustments and structural adaptations are still necessary so that teachers can better meet the target students of special education in a more inclusive manner.

Keywords: Inclusive Special Education; Teaching and Learning; Pedagogical Coordinator; Teacher Support.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. CONTEXTO HISTÓRICO E IDEOLÓGICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA	16
1.1 Educação especial inclusiva: aspectos históricos e conceituais	16
1.2 Conceitos e princípios norteadores da educação especial e inclusiva no Brasil.....	25
1.3 Mudanças e avanços na legislação na inclusão educacional: O direito ao Atendimento Educacional Especializado - AEE	30
2. PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA	38
2.1 Contexto histórico do coordenador pedagógico no âmbito educacional	38
2.2 Funções e responsabilidades do coordenador pedagógico.....	45
2.3 A importância do apoio do coordenador ao docente como suporte pedagógico e emocional	49
2.4 Coordenador pedagógico como orientador e facilitador na elaboração de estratégias inclusivas	52
2.5 Colaboração na implementação do currículo adaptado e estratégias na prática pedagógica para o processo de inclusão	55
2.6 Recursos da baixa e alta Tecnologia Assistiva	59
3. FORMAÇÃO CONTINUADA E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO	63
3.1 Formação e Desenvolvimento Profissional do Docente.....	63
3.2 Necessidades e benefícios da formação e capacitação do docente na Educação Especial Inclusiva	68
4. CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	72
4.1 Quanto à natureza da pesquisa.....	73
4.2 Quanto à abordagem e objetivos	74
4.3 Quanto aos procedimentos.....	75
4.4 Instrumentos de coleta de dados	76
4.5 Caracterização do Lócus da pesquisa.....	77
4.6. Universo da pesquisa	82
4.7. Amostra da pesquisa	83
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	84
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
6.1 Recomendações.....	110
REFERÊNCIAS.....	112
APÊNDICES.....	117

INTRODUÇÃO

Atualmente, a educação especial inclusiva desempenha um papel vital na promoção da equidade educativa. No contexto desta abordagem de inclusão, o papel do coordenador pedagógico torna-se mister no processo de suporte pedagógico ao corpo docente, pois desempenha um papel crucial no apoio educativo aos professores e na implementação de práticas inclusivas em sala de aula, de forma a garantir que todos os alunos independentemente das suas necessidades, dificuldades e deficiências tenham acesso a uma educação de qualidade.

A educação inclusiva no Brasil regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96, em seus artigos de 58 a 60 apontam caminhos para o desenvolvimento da Educação Especial, destacando o caráter pedagógico desta, mesmo que anteriormente já tenha sido destacada em diferentes documentos nacionais, como na primeira LDB sancionada em 20 de dezembro de 1961 a Lei nº 4.024, pontuações sobre os caminhos da inclusão no Brasil.

Efetivada legalmente no século XX, a Educação inclusiva ganha espaço em todos os aspectos sociais, desde a socialização, educação, trabalho, acessibilidade e outros, evidenciando as pessoas com deficiências, estes cidadãos por tanto tempo negados à sociedade. Assim, torna-se notório que, um dos objetivos principais é fazer com que os indivíduos que possuem algum tipo de deficiência, sejam pessoas ativas que consigam ter um desenvolvimento integral na sua individualidade e na vida social. Quando se fala em inclusão social, o tema é bem mais abrangente, pois vai além do âmbito escolar.

Na década de 90, começaram os primeiros discursos sobre questões de inclusão, ou seja, é algo recente no Brasil. Focar na educação inclusiva é um desafio permanente para todos os profissionais que estão inseridos no ambiente escolar. Sabe-se que o conceito de diferenças e diversidades são significados opostos na educação inclusiva. A educação inclusiva define as instituições de ensino, como um lugar de todos e para todos, independentemente de suas limitações físicas, psicológicas ou cognitivas. Tanto o ensino público quanto o privado, precisam estar preparados para tornarem a inclusão possível e real aos mais diferentes tipos de estudantes e suas realidades educacionais específicas. É de extrema importância

pensar na permanência desses alunos na escola, não basta somente recebê-los, as escolas precisam que desenvolver estratégias para que o ambiente escolar seja atraente e que o aluno tenha o prazer de estar e permanecer nela.

Desenvolver constantemente situações que trabalhe o respeito, valores, ética, cidadania, e principalmente a tolerância com relação às diferenças do outro. Estar preparadas sempre será um desafio diário das escolas para a afirmação de um ambiente inclusivo. O planejamento das atividades dos educadores é de extrema importância para o desenvolvimento dos indivíduos em sua plenitude, pois inclusão desperta na escola a necessidade de ajustes inclusive quanto à formação dos docentes para que melhor possam compreender as diversas deficiências existentes e principalmente a de crianças matriculadas na escola, permitindo um novo olhar ao processo ensino e aprendizagem.

Esta garantia defendida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) oportunizou inúmeros desafios à realidade das escolas, possibilitando um novo caminho metodológico para o processo ensino e aprendizagem, desta maneira a formação de professores tornou-se essencial, enfim, fez sair da zona de conforto todos envolvidos no ambiente educacional. Minimizar estes desafios aliados à diversidade e a inclusão das pessoas com necessidades especiais no âmbito educacional, torna-se um processo da escola, neste contexto do qual não depende tão somente do professor ou de suas práticas pedagógicas, mas, de todos os profissionais envolvidos na instituição escolar.

No presente estudo, defendemos que a inclusão surge pela visão de uma sociedade mais ativa e comprometida com seus cidadãos, na qual parte dos princípios referendados já em 1948, pela Declaração dos Direitos Humanos. A partir de meados do século passado, surge um novo olhar ao grupo de pessoas excluídas na sociedade, principalmente as pessoas com deficiências violadas pela ignorância social. É oportuno destacar ainda que o Brasil, após o encontro ocorrido em Salamandra na Espanha em 1994 e considerando a sua Constituição Federal de 1988, adota diretrizes para que a inclusão possa ocorrer de forma mais efetiva e objetiva.

Neste contexto, de novos desafios para a inclusão social à educação brasileira toma rumos com vistas à inclusão do público alvo da educação especial em suas salas de aula regulares e, com isso, modifica seu papel como instituição abrindo suas portas a esse público, relativamente, novo.

A partir deste íterim a escola passa a desempenhar um papel significativamente ampliado na promoção da inclusão social. Alcançar o público-alvo da educação especial nas salas de aula regulares não só representa um importante passo em frente para a equidade educativa, mas também exige que as escolas adotem métodos de ensino mais inclusivos e forneçam os apoios necessários. Esta mudança no cenário educacional do Brasil reflete um compromisso crescente com a construção de uma sociedade mais igualitária, na qual cada aluno, independentemente de suas necessidades, tenha a oportunidade de aprender, crescer e contribuir de maneira significativa.

Neste sentido, o coordenador escolar é um influente articulador, formador e transformador das instituições escolares, capaz de colaborar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial, através do apoio ao docente que, muitas vezes, se encontram inseguros diante de suas práticas pedagógicas. Diante de inquietações que surgiram sobre como o docente recebe em sua sala de aula regular o aluno com deficiência, quais atitudes o coordenador pedagógico adota diante destes desafios para incluir os estudantes público alvo da educação especial, que muitas vezes é excluído dentro do ambiente escolar e fora dela, tornou-se essencial que a pesquisa fosse direcionada ao trabalho realizado pelo coordenador pedagógico no apoio ao docente da escola. Nessa perspectiva, a pesquisa justifica-se, pois deseja descobrir se o apoio do coordenador pedagógico é significativo para o professor, e qual a importância deste profissional para o desenvolvimento de estratégias que possam auxiliar o docente no contexto da educação especial inclusiva, e se essa relação propõe o sucesso acadêmico e o bem-estar dos alunos público alvo da educação especial.

Assim, a partir da inclusão dos mais diferentes discentes no ambiente escolar, torna-se uma prioridade na educação, verificar o papel, a importância e atuação do coordenador pedagógico junto aos processos de inclusão na escola e qual apoio que oferecem aos docentes a fim de auxiliá-los a atender às diferentes demandas educativas de seus alunos. Acreditamos que esta pesquisa poderá contribuir para vencer obstáculos que bloqueiam um ensino de qualidade para todos os educandos. Diante do exposto, temos a seguinte questão norteadora de pesquisa: Qual o efetivo papel do coordenador pedagógico no suporte didático ao docente no contexto da educação especial inclusiva e como a sua atuação influencia o sucesso acadêmico e no bem-estar dos alunos público alvo da educação especial?

Tendo como hipótese de pesquisa a seguinte proposição, o envolvimento efetivo do coordenador pedagógico no suporte didático ao docente produz um efeito positivo no sucesso acadêmico e no bem-estar dos alunos público alvo da educação especial, promovendo uma educação mais inclusiva e igualitária.

Com o objetivo de buscar a resposta desta inquietação, o trabalho concentra-se em compreender o papel do coordenador pedagógico no suporte didático junto ao docente no contexto da educação especial inclusiva, tendo como objetivos específicos de pesquisa os próximos alvos de análise, avaliar a compreensão dos professores em relação ao papel coordenador pedagógico junto aos processos de inclusão escolar; verificar o grau de envolvimento do coordenador escolar no suporte didático ao docente na educação especial inclusiva; apontar a importância do envolvimento do coordenador pedagógico junto ao docente e a relação com o sucesso acadêmico e o bem-estar dos alunos público alvo da educação especial; identificar as melhores práticas e estratégias implementadas pelo coordenador pedagógico junto aos docentes, com vistas a promoção de uma educação mais inclusiva e significativa aos alunos público alvo da educação especial e sinalizar a importância da formação continuada para a compreensão dos processos da inclusão e melhoria do ensino e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial, a partir do viés dos docentes.

Para esse fim essa dissertação foi dividida em seis capítulos que serão explanados abaixo:

No capítulo um temos como intenção trazer uma reflexão acerca do contexto histórico e ideológico da educação especial inclusiva, fazendo todo um estudo sobre seus princípios norteadores e seus respectivos avanços na legislação e sobre os direitos e garantias do público alvo da educação especial.

O capítulo dois discorre sobre o principal objetivo da pesquisa e concentra-se na importância do papel do coordenador pedagógico na educação especial inclusiva e quais suas contribuições no apoio ao docente, como colaborador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

No capítulo três a pesquisa dá ênfase à formação continuada e reforça a importância desta para o desenvolvimento dos profissionais e consequentemente o sucesso que a educação alcançara por meio da capacitação de seus profissionais, pois, é mister que todos sejam capacitados para que a inclusão se torne uma realidade atuante.

Já no capítulo quatro apresentamos a metodologia da pesquisa realizada. Nele nossa pesquisa transcorreu a partir de uma abordagem qualitativa, com objetivos descritivos e de revisão bibliográfica, a partir de um estudo de caso junto aos nove professores público-alvo desta pesquisa, os quais responderam a um formulário de pesquisa on-line, elaborado no aplicativo do Google Forms.

Este estudo empregou uma abordagem metodológica qualitativa descritiva para a análise das respostas obtidas dos participantes por meio do nosso questionário online, conduzido via Google Forms. A partir desta metodologia, realizou-se um estudo de caso, uma análise documental e pesquisa de campo detalhada que buscou entender a dinâmica e as práticas dos coordenadores pedagógicos na Escola Municipal Aída Ramalho Cortez em relação à educação especial inclusiva.

O capítulo cinco nos mostra a análise e discussão dos resultados e o perfil dos participantes da pesquisa, apresentando as respostas dos seis professores que aceitaram participar desta pesquisa e contextualizando estes dados com nosso referencial teórico.

No desfecho deste estudo, no sexto capítulo, são apresentadas as considerações finais que abrangem uma reflexão abrangente sobre todo o percurso investigativo. Diante dos resultados obtidos e das análises realizadas ao longo da pesquisa, torna-se imperativo oferecer recomendações estratégicas para aprimorar ainda mais o ambiente de aprendizado na instituição pesquisada. Sugerem-se iniciativas que visam fortalecer a inclusão dos alunos público alvo da educação especial, abrangendo desde a implementação de programas de formação continuada para os educadores até a adaptação de infraestrutura e materiais didáticos para atender às necessidades específicas desses alunos. Propõe-se, ainda, o estabelecimento de parcerias com especialistas em educação inclusiva e a promoção de um diálogo contínuo entre coordenadores pedagógicos, professores, pais e alunos, buscando criar um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e propício ao desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Ao seguir essas recomendações, acredita-se que a instituição estará mais apta a alcançar resultados positivos e a contribuir significativamente para a promoção de uma educação inclusiva e equitativa.

Nesse sentido, a escola, como detentora do conhecimento, desempenha um papel crucial na formação de indivíduos inseridos na sociedade, devendo contribuir

de maneira positiva para a abordagem democrática desse saber, independentemente da afiliação a um grupo social específico. O conhecimento é fundamental para garantir o direito à expressão livre em nossa sociedade, e, portanto, é imperativo reconhecer e respeitar as diversas perspectivas, bem como as diferentes formas de pensar e agir. Este respeito pelas pluralidades se revela crucial no contexto atual, marcado por grandes e significativas transformações globais, sendo, no momento, um dos aspectos mais relevantes para o avanço social. A escola, ao abraçar essa compreensão, torna-se não apenas uma transmissora de conhecimento, mas também uma promotora ativa da inclusão, diversidade e respeito no processo educacional.

Finaliza-se esse capítulo introdutório, retomando a relevância das pesquisas e reflexões sobre a educação especial inclusiva no contexto escolar e em que este estudo poderá servir como referencial teórico de futuras pesquisas relacionadas à área da educação especial inclusiva, podendo integrar estudos, discussões e reflexões para a formulação de políticas públicas na seara do campo educacional, além de contribuir significativamente para a comunidade na qual foi realizada a pesquisa.

1. CONTEXTO HISTÓRICO E IDEOLÓGICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

A história da Educação Especial Inclusiva está profundamente enraizada na evolução das percepções sociais e filosofias educacionais ao longo do tempo. No início do século XX, as crianças com deficiências eram frequentemente excluídas do sistema educacional convencional, refletindo uma visão social que as considerava incapazes de participar plenamente na sociedade. Esse período foi marcado por abordagens segregacionistas, com a criação de escolas especiais isoladas para atender a esses alunos. No entanto, a partir das décadas de 1960 e 1970, houve um movimento global em direção à inclusão educacional, impulsionado por mudanças nas atitudes sociais, direitos civis e avanços na compreensão das necessidades educacionais diversas.

O contexto ideológico da Educação Especial Inclusiva é alimentado por princípios fundamentais de igualdade, diversidade e direitos humanos. A ideia central é que todos os alunos, independentemente de suas habilidades e características, têm o direito de receber uma educação de qualidade em ambientes inclusivos. Isso reflete uma mudança paradigmática de uma abordagem centrada nas deficiências para uma perspectiva centrada nas habilidades e nas necessidades individuais. O movimento inclusivo preconiza a adaptação do ambiente educacional para atender às diversas necessidades dos alunos, promovendo a participação ativa, o respeito pela diversidade e a valorização das contribuições únicas de cada estudante.

Hoje, a Educação Especial Inclusiva continua a ser moldada por debates sobre políticas educacionais, financiamento adequado, treinamento de professores e a implementação efetiva de práticas inclusivas. A busca por uma educação que reconheça e respeite a diversidade de habilidades e características dos alunos é parte integrante de um movimento mais amplo em direção a sociedades mais igualitárias e inclusivas, promovendo o acesso equitativo à educação para todos.

1.1 Educação especial inclusiva: aspectos históricos e conceituais

Desde épocas remotas praticavam-se atos de exclusão com pessoas que apresentavam alguma diferenciação física dos demais, ao ser identificadas com

alterações que saia do padrão da perfeição, a mesma era considerada amaldiçoada. Na idade Média, por exemplo, as pessoas que possuíam alguma deficiência eram excluídas totalmente do convívio da sociedade, em algumas culturas, como o do índio, a criança com deficiência era abandonada na mata, em outras culturas era morta. Por muito tempo perpetuou essa exclusão por serem consideradas aberrações, houve época que eram expostas e faziam até participação nos primeiros circos.

Em 1948 em uma assembleia entre países que discutiam os direitos humanos e a forma de como tratar as pessoas, foi decretada dentro da Lei dos Direitos Humanos em seu Art.1 que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948) Abria-se neste, um novo olhar para as pessoas com deficiência, que possuíam alguma deficiência do qual deviam ser vistas na sociedade como ser humano com direitos iguais a todos.

A inclusão na educação tornou-se centro de atenções nas últimas décadas, às primeiras crianças com deficiências físicas ficavam excluídas do ambiente educacional ou ainda que em salas especiais, mas, não podia participar das salas regulares (Pinto, 2020). Assim, a inclusão veio para romper barreiras e derrubar antigos paradigmas formulando novos conceitos sobre o que é educar e qual sua finalidade.

Desta forma, define que a inclusão educacional de crianças com deficiência está relacionada à prática de inseri-las nas escolas regulares, sendo garantia obrigatória à permanência, a gratuidade e a igualdade deste público na escola regular, sendo inadmissível que qualquer escola recuse a entrada de um discente com necessidades especiais no ambiente escolar.

A Declaração de Salamanca faz referência a uma conferência Mundial ocorrida na Espanha, cuja cidade é Salamanca. Esta conferência organizada pela Unesco, no ano de 1994, tratou sobre a Educação Especial inclusiva. Com a participação de vários países, entre eles o Brasil, em um total de 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia, do qual foi acordado sobre a atenção ao direito humano do qual se proclamou a Declaração Universal de Direitos Humanos, contribuindo assim, pela Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, do qual se estabeleceu:

Toda criança tem direito fundamental a educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem” e “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagens que são únicas. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças. (MEC, 2004, p.33)

Partindo deste princípio, o discente com necessidades especiais passa a ser vista com novos olhares, trazendo à educação um acórdão sobre a prática da exclusão há tanto tempo sendo praticada e o quanto isto foi prejudicial para o indivíduo.

A Conferência Mundial, na cidade de Salamanca, sob a responsabilidade da UNESCO, contribuiu, assim, para socialização do indivíduo com deficiência favorecendo seu desenvolvimento físico, psíquico dos mesmos, beneficiando também os demais alunos que aprendem a adquirir atitude de respeito e compreensão pelas diferenças.

O mérito destas escolas não consiste somente no fato de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas. (UNESCO, 1994, p. 6)

Assim, cabia à escola em seu ambiente trabalhar em todo o segmento a atitude de acolher quem antes era apontado como excluído. Desenvolver hábitos e atitudes em uma sociedade que tinha em suas raízes a discriminação aqueles que no ambiente social e educacional por vezes esteve ausente sendo apenas um expectador.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas – ONU/2007 e ratificada pelo Brasil em 2008, traz o conceito de pessoa com deficiência que ultrapassa o enfoque na limitação enfatizando as relações da pessoa com o ambiente e a acessibilidade.

A Convenção assegurou o compromisso dos países com a educação inclusiva em todos os níveis de ensino, estabelece a meta de inclusão plena, a não exclusão dos alunos do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e o acesso ao ensino inclusivo na comunidade.

Como se vê, o aparato legislativo em prol da inclusão de pessoas com deficiência na escola regular foi se tornando ao longo do tempo, cada vez mais abrangente, no que diz respeito à garantia do direito à educação de qualidade nesse espaço educacional.

Numa reflexão, observa-se que a história da educação se inicia já promovendo a exclusão, inicialmente, somente os filhos de burgueses tinham acesso à escola regular, com as mudanças ocorridas no desenvolvimento da sociedade inicia-se as possibilidades de novos acessos à classe menos privilegiada. E assim o foi por muitos anos, onde considerados loucos, impossibilitados de conviver em sociedade.

No século XX inova-se e um novo olhar é direcionado para estes cidadãos que ganham o direito da socialização, do acesso aos diversos âmbitos e na escola. A Organização Mundial da Saúde, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- UNESCO, os Direitos Humanos, a Constituição Brasileira e as Leis Educacionais passar a ter influência nesta nova visão sobre as pessoas com deficiência, fato é que no Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009 define as pessoas com deficiências aquelas que:

[...] têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009, p. 21)

Portanto, no Brasil a educação inclusiva, atende não tão somente a Constituição de 1988, que coloca a educação como direito de todos, mas, diversas Leis que, ao longo das últimas décadas foram instituídas e decretadas como meio de formalizar, adaptar-se ou renovar-se no âmbito educacional para receber alunos que possuem alguma deficiência especial e que está presente no ensino regular.

A LDB de 1996 nº 9.394 destaca no art. 4º, inciso III, que:

[...] é dever do Estado com a educação escolar pública garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Assim, as escolas, independentemente de sua estrutura inicial passaram a atender a lei, matriculando no seu sistema regular as crianças com ou sem deficiência. Sendo essa uma necessidade urgente para socializar aqueles que por muito tempo estiveram excluídos da sociedade, sem usufruir do direito de cidadã até então negado.

Portanto, para quem possuía alguma deficiência, ficavam isolados de todos (exclusão), ao conquistar o direito de poderem frequentar a escola, passar a serem atendidos em sala especial (segregação). Ou seja, estes alunos inicialmente ficavam em salas separadas, constituídas apenas de alunos especiais, com novos olhares aos mesmos, passa-se a incluir no meio escolar com outros alunos (integração) e finalmente reconhecidos como cidadãos a sociedade legalmente precisa adaptar todo o meio para acessibilidade de todos à escola, ao trabalho, à sociedade (inclusão). “A garantia de integração não é apenas inserir o aluno com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula, mas oferecer-lhe condições de aprendizagem, capazes de proporcionar o desenvolvimento do indivíduo” (Silva, 2013, p.5). Para uma compreensão deste processo observa-se a figura:

Figura 1: Fases da inclusão de pessoas na educação e sociedade

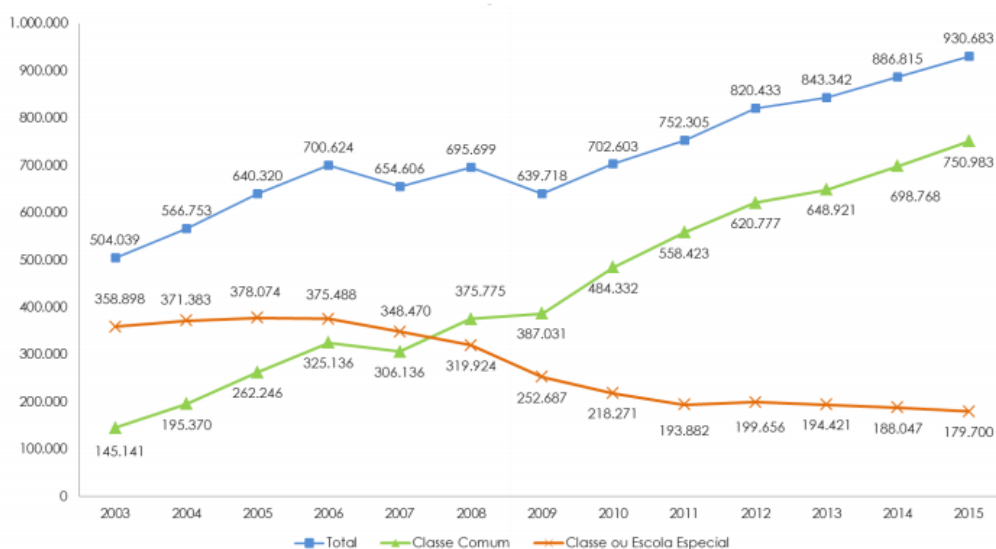


Fonte: SILVA, 2013.

Entre as diversas deficiências existentes, pode-se destacar: Deficiência Auditiva, Deficiência Mental, Deficiência Física, Deficiência Visual e Deficiência Múltipla. Carneiro (2015, p. 121-123 apud Garrett et al, 2007, p. 16), destaca a existência de dificuldades e limitações para o atendimento as necessidades educativas específicas, considerando a complexidade que envolve todo o processo, e, principalmente, na medida em que requerem meios e apoios mais especializados para o que o aluno possa acessar regularmente o currículo.

Em uma pesquisa realizada em 2015 pela Universidade Federal na Paraíba constatou-se que as matrículas no país têm evoluído, apontando assim, que há uma maior procura de pais para matricular seus filhos e consequentemente escolas recebendo.

Figura 2: Evolução das matrículas com crianças inclusas no Brasil



Fonte: Comitê de inclusão na Paraíba, 2016.

É fato que as escolas para entender sobre a inclusão e legislação enfrentaram desafios, com uma realidade ainda existente, sua estrutura precisou ser adaptada, professores ter uma formação, do qual ainda permanece na formação continuada, surgiram especializações na área, alunos, professores e funcionários em escolas regulares trabalhados para a socialização. Santos (2011, p.20) afirma que:

A inclusão é um movimento mais amplo que envolve toda a sociedade. Na educação as escolas comuns devem adaptar-se à diversidade dos seus alunos, onde se pode assim, permitir o exercício de cidadania tanto para os alunos incluídos, quanto para toda a comunidade escolar.

Bem como, as informações e formações precisas das diversas deficiências e o meio como trabalhar com as mesmas, neste contexto, diversos professores foram em busca de formação e especializar-se para minimizar as situações de desafios. No Brasil, as escolas receberam as orientações para a prática de inclusão, o despreparo e o medo do desconhecido pairavam sobre as salas de aula frente à inclusão.

Incluir um aluno na escola regular vai muito além de permitir a frequência e participação do mesmo nas aulas sem dá-lo condições para aprender, contudo, como receber estas crianças passou a ser um grande desafio dentro dos recursos recebidos para atender a demanda, se fazia preciso: estrutura, adaptação, conhecimentos pedagógicos. Pois esta adaptação foi incumbida à escola:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2008, p.11).

Mas, ainda assim, as escolas não desistiram e abraçaram a causa. Na busca para esta superação e lidar com estes desafios os professores precisaram buscar conhecimentos, treinamentos para suprir um conjunto de necessidades iniciais. Esta atitude de busca, considerada como superação da barreira atitudinal, é um dos desafios mais atenuante para ser vencida. Sobre a prática pedagógica para inclusão Siqueira destaca:

Os professores devem buscar estratégias que englobem todos os alunos, respeitando suas limitações e potencialidades, de maneira que o processo de ensino e de aprendizagem seja alcançado em cada uma das necessidades demonstradas por eles, mas sempre respeitando o tempo e o espaço de cada um, visto que cada pessoa aprende em seu tempo (2015, p. 21).

Isto significa dizer que antes de tudo a socialização destas crianças foi o ponto fundamental, bem como sua adaptação ao ambiente segundo suas limitações e necessidades. Aos professores o papel inicial de acolher, conhecer, partilhar com os demais em meio aos seus temores a tentativa da superação.

E o aluno ainda teria o atendimento na educação através do atendimento educacional especializado, de modo que paralelo ele pudesse estar na educação regular e ao mesmo tempo sendo acompanhado, garantido pela Lei, “LDB estabelece que o atendimento aos alunos com Necessidade Educativas Especiais (NEE), que deve ser feito de forma preferencial nas redes regulares de ensino ou, conforme a necessidade do aluno, ser oferecido em classes especiais e em centros especializado” (BRASIL, 1996 apud Siqueira, 2015, p.21)

A inclusão antes do que rege a lei deve ser antes de tudo, uma questão de postura, de respeito, de ação humana, para alunos socializar-se não é desafio, e acolher crianças com deficiências deve ser um olhar inicial do professor para que os demais possam abraçar a ideia. O respeito, a valorização, a ética e conceitos precisos para uma socialização saudável tornou-se pontos essenciais para a inclusão ocorrer.

Neste contexto, o envolvimento de toda comunidade se fez e faz preciso continuamente, pois somente em um trabalho família e escola se conseguirá vencer desafios. Pois ambas são as formadoras do cidadão que está se desenvolvendo como aluno, mas, ao mesmo tempo é um indivíduo com direitos e deveres.

[...] um direcionamento para a comunidade, ou seja, na escola inclusiva o processo educativo é compreendido como um processo social, no qual todas as crianças com necessidades educacionais especiais e distúrbios de aprendizagem têm o direito à escolarização o mais próximo possível do normal. O alvo a ser alcançado é a integração da criança com deficiência na comunidade (Araújo et al, 2016, p. 8).

Contudo, muitas vezes a própria família não aceita a deficiência do seu filho, passando a ignorar todas as tentativas de interação da escola para com eles. Esta tem sido uma realidade muito frequente nos âmbitos escolares, desde então, as escolas aprenderam e vem buscando esta interação junto à família, consciente que sem o apoio da mesma a criança dificilmente desenvolverá ou superará suas limitações.

Para entender as necessidades de pessoas com deficiência é necessário que se defina alguns conceitos diante do estudo. Segundo Cardoso (2013), deficiência é toda alteração do corpo ou aparência física, seja de um órgão ou de uma função com perdas ou alterações temporárias ou permanentes qualquer que seja sua causa. Inicialmente, a deficiência significa inquietação no nível orgânico, por tratar

de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica comprometida. Assim, a mesma precisa ser diagnosticada para poder ser tratada, possibilitando informações precisas a todos os âmbitos, família, escola e sociedade.

Já Aguiar (2014) cita que a pessoa com deficiência possui a mesma em caráter inalterável, devido a perdas ou possíveis reduções da sua função anatômica, psicológica, estrutura física ou mental, das quais podem gerar incapacidade para certas atividades, saindo do padrão considerado normal.

Para Ampudia (2016) “define-se deficiência física ou motora como sendo complicações que levam à limitação da mobilidade e da coordenação geral, podendo também afetar a fala, em diferentes graus”. Considera assim, que são identificadas variação das causas, podendo ser neuromusculares, neurológicas, ou até má formação definida como congênita (hidrocefalia ou paralisia cerebral)

Segundo o Decreto nº 5.296/04, art. 5º, §1º, I, “a”, c/c Decreto nº 3.298/99, art. 4º, I deficiência física é a alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções.

O Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999, apresenta os principais tipos de deficiência física: paraplegia, perda total das funções motoras dos membros inferiores; tetraplegias, perda total da função motora dos quatro membros e hemiplegia, perda total das funções motoras de um hemisfério do corpo. Ainda são consideradas as amputações, os casos de paralisia cerebral e as ostomias (aberturas abdominais para uso de sondas). Já com relação aos tipos de características da deficiência físicas define-se:

Amputação - perda total ou parcial de um determinado membro ou segmento de membro;
Paraplegia - perda total das funções motoras dos membros inferiores;
Paraparesia - perda parcial das funções motoras dos membros inferiores;
Monoplegia - perda total das funções motoras de um só membro (inferior ou superior);
Monoparesia - perda parcial das funções motoras de um só membro (inferior ou superior);
Tetraplegia - perda total das funções motoras dos membros inferiores e superiores;

Tetraparesia - perda parcial das funções motoras dos membros inferiores e superiores;
 Triplegia - perda total das funções motoras em três membros;
 Triparisia - perda parcial das funções motoras em três membros;
 Hemiplegia - perda total das funções motoras de um hemisfério do corpo (direito ou esquerdo);
 Hemiparesia - perda parcial das funções motoras de um hemisfério do corpo (direito ou esquerdo);
 Ostomia - intervenção cirúrgica que cria um ostoma (abertura, ostio) na parede abdominal para adaptação de bolsa de fezes e/ou urina; processo cirúrgico que visa à construção de um caminho alternativo e novo na eliminação de fezes e urina para o exterior do corpo humano (colostomia: ostoma intestinal; urostomia: desvio urinário);
 Paralisia Cerebral - lesão de uma ou mais áreas do sistema nervoso central, tendo como consequência alterações psicomotoras, podendo ou não causar deficiência mental;
 Nanismo - deficiência acentuada no crescimento. É importante ter em mente que o conceito de deficiência inclui a in capacidade relativa, parcial ou total, para o desempenho da atividade dentro do padrão considerado normal para o ser humano. Esclarecemos que a pessoa com deficiência pode desenvolver atividades laborais desde que tenha condições e apoios adequados às suas características (Sicord, 2011, p.1)

Cada aluno apresenta um tipo em especial, os materiais devem ser adaptados com o propósito de facilitar e auxiliar o aprendizado desse aluno. Os materiais devem ser confeccionados a partir da necessidade do aluno em sala de aula, sendo imprescindível analisar: necessidades do aluno, características físicas e motoras, desenvolvimento e interação do aluno no ambiente de aula, observar o aluno no contexto em sala de aula, definir os materiais utilizados, experimentar o material com o aluno, observar se o material auxiliou as necessidades do aluno, adaptando sempre que necessário (Nunes & Magalhães, 2016).

É fato que as escolas brasileiras, pelo tempo que se fala e se defende a inclusão, a já deveria ter sido efetivado com mais ênfase, as escolas deveriam estar adequadas às necessidades de todos os estudantes, porém esta realidade ainda é um processo. A educação das pessoas com deficiência física precisa ser repensada a partir da contextualização apresentada. É preciso considerar o conjunto de características físicas no processo de interação com o indivíduo com deficiência física, favorecendo o seu desenvolvimento humano.

1.2 Conceitos e princípios norteadores da educação especial e inclusiva no Brasil

A educação inclusiva no Brasil apresenta seus aspectos de abordagens em 1961, a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), onde se buscou enquadrar na Educação a integração das pessoas que apresentavam alguma deficiência. No período da Ditadura militar, a partir da promulgação da lei houve alteração na LDB destacou que as crianças identificadas com deficiência física ou mental, superdotados deveriam receber um tratamento especial, tendo como base as regras dos Conselhos de Educação, onde deveria haver uma escola especial para atender estas crianças, ou seja, elas não frequentariam uma escola regular e sim uma apropriada a ela.

Quando o país se tornou democrático na preparação da Constituição de 1988 ressalta em seus artigos 205 e 206, o direito de acessibilidade a todos, como dever do estado garantir o atendimento especializado aos portadores de deficiência (nomenclatura da época), evidenciando assim, na lei, a importância do “pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, por igualdade a todos” (BRASIL, 1988).

A integração social das pessoas com deficiência evidenciou-se na Lei nº 7.853/89 destaca a obrigação da inserção de crianças especiais nas escolas especiais, privadas e públicas, bem como, o sistema público ofertar vagas. Com o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, através da Lei Nº 8.069, ressalta a garantia as crianças e proteção à sua integridade física, emocional e social, incluindo consequentemente as crianças com deficiências.

Assim, como meio de cumprimento legal, a inclusão chega à escola com as inquietações e ao mesmo tempo na busca das adaptações necessárias, em que as novas legislações estabelecem para o atendimento dos alunos com necessidades especiais. Isso ocorreu para que fosse sendo adaptadas, não somente para esse público, mas, em todos os contextos que a inclusão educacional envolve. Destaca-se assim, seu percurso nas políticas educacionais segundo Ferreira (2015, p.23): Decreto Federal n. 3.298 de 1999 (Art. 24, §1º) Art. 3º, Resolução CNE/CEB n. 2 de 2001 (Art. 3º), Plano Nacional de Educação (2001-2010), Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Portanto, legalmente a educação inclusiva torna-se como um caminho para que os alunos com necessidades educacionais especiais possam socializar-se e sentir-se como cidadãos atuantes, o desempenho do professor em sala tem um

papel fundamental, sendo mediador desta expectativa de relação entre alunos sem nenhuma necessidade especial e aos que possuem. Sassaki (1997, p. 164) citado por Lima (2012, p. 18) afirma que:

Uma sociedade inclusiva vai bem além de garantir apenas espaços adequados para todos. Ela fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização da diversidade humana e enfatiza a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias.

Ao refletir as palavras do autor entende-se que na escola, cabe ao professor promover uma metodologia em sua aula que possa ser desenvolvida com toda turma, para que assim, esses alunos que tenham alguma necessidade especial consigam interagir com a turma e possam acompanhar esse ensino-aprendizagem, além, claro de poder promover nos demais a cooperação e comprometimento para com o outro que necessita de apoio. Quanto às mudanças já ocorridas e sobre como lidar com esta inclusão o Ministério da Educação destaca:

São as mudanças nessa direção que devem permitir um segundo grande passo nos processos de democratização. Se o primeiro passo foi à luta pelo acesso, em que os resultados já são visíveis, o segundo está na conquista da qualidade da educação para cada um e para todas as pessoas, de forma a consolidar a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos os seres humanos (BRASIL, 2007, p. 12).

A influência na maneira de relacionar-se com as pessoas e poder mudar a vida do outro ser humano estão ligados à necessidade de ser respeitado e aceito no meio social. Podendo influenciar na superação de seus limites e no desenvolvimento de sua aprendizagem, havendo assim, interação e comum visão de ambos.

Incluir significa muito mais do que simplesmente colocar juntas crianças “deficientes” com crianças normais em uma sala de aula. Trata-se de uma transformação muito maior. Incluir significa trazer de volta ao ensino regular todos àqueles que foram “excluídos, interagir estes em um novo conceito”.

A interação é para Bedaque (2014, p. 52):

“um recurso valioso para a aprendizagem por ser um exercício do qual o conhecimento é partilhado e auxilia o professor rever conceitos, redimensionar atitudes e ações no ensino pedagógico frente à diversidade de seus alunos”.

Entre as crianças matriculadas nos ambientes educacionais regulares, suas deficiências são variadas, se diferenciando uma da outra, para tanto, há necessidade de uma compreensão de cada uma destas. Onde Correia (1999, p.51) citado por Serra (et al, 2006, p. 3) destaca primeiramente quanto ao carácter intelectual que “enquadram-se neste grupo alunos com deficiência mental, que manifestam problemas globais de aprendizagem, bem como os indivíduos dotados e sobre dotados”, cuja de aprendizagem é superior à média”. Percebe-se nesta definição que o aluno pode apresentar característica tanto de dificuldade de aprendizagem como uma aprendizagem com habilidade de desempenho.

Neste contexto, os alunos com altas habilidades/superdotados merecem ter acesso a práticas educacionais que atendam às suas necessidades, possibilitando um melhor desenvolvimento de suas habilidades. Já no processo lógico o autor destaca que:

Abrange crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem relacionadas com a recepção, organização e expressão de informação. Segundo Correa (1999, p.51) citado por Serra (et al 2006, p. 3) estes alunos caracterizam-se por um desempenho abaixo da média em apenas algumas áreas académicas, e não em todas, como no caso anterior.

Esta dificuldade requer uma atenção do professor em poder oferecer ao aluno a capacidade de superar estas limitações, de modo que o mesmo possa atuar com desempenho melhor, assim, técnicas e atividades pedagógicas interativas podem ser utilizadas como métodos para auxiliar neste processo de superação e aprendizagem.

Já no carácter emocional, o autor vem ressaltar como característica os alunos que apresentam algumas perturbações emocionais e até com apresentação de comportamentos graves, chegando a colocar em risco a segurança dos demais alunos e comprometendo a efetividade do processo ensino aprendizagem. Destacando ainda dois outros caracteres:

- Carácter motor: Esta categoria abarca crianças e adolescentes cujas capacidades físicas foram alteradas por um problema de origem orgânica ou ambiental, que lhes provocou incapacidades do tipo manual e/ou de mobilidade. Podemos citar a paralisia cerebral, a espinha bífida, a distrofia muscular, amputações, poliomielite e acidentes que afetam a mobilidade.
- Carácter sensorial: Este grupo abrange crianças e adolescentes cujas capacidades visuais ou auditivas estão afetadas. Quanto aos problemas de visão podemos considerar os cegos (não lhes é possível ler, e por isso

utilizam o sistema Braille) e os amblíopes (são capazes de ler dependendo do tamanho das letras). Relativamente aos problemas de audição, temos os surdos (cuja perda auditiva é maior ou igual a 90 decibéis) e os hipoacústicos (cuja perda auditiva se situa entre os 26 e os 89 decibéis) (Correia, 1999, p.51 citado por Serra et al 2006, p. 4)

Vale salientar que para uma destas necessidades torna-se preciso o domínio ou conhecimentos necessários para lidar com a criança em sala de aula, buscando mediar sua interação com a turma, seu desenvolvimento, e assim, sua aprendizagem. Para uma melhor compreensão do leitor estas necessidades, apresentadas no trabalho de Correia (1999) foram agrupadas em categorias para que se pudesse compreender melhor cada uma das mesmas, observando a sua característica:

- Autismo
- Cegos-surdos
- Deficiência auditiva
- Deficiência mental
- Deficiência visual
- Dificuldades de aprendizagem
- Dotados e sobre dotados
- Multideficiência
- Outros problemas de saúde
- Perturbações emocionais graves
- Problemas de comunicação
- Problemas motores
- Traumatismo craniano

Mediante a estas necessidades é inegável a dificuldade do professor em efetuar esta inclusão, para tanto, os desafios destes não pode ser efetuado apenas pelo educador, necessita que toda escola esteja preparada, o Projeto Político Pedagógico deve ser elaborado ou reelaborado para atender esta demanda, superando os desafios existentes no ambiente educacional frente à comunidade, interagindo com o sociocultural. Pois o professor sozinho sente-se acuado, Mittler (2000) citado por Mantoan comenta que:

Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente atender os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos (Mantoan, 2003, p. 14)

Assim, é preciso que neste tempo de transição e aperfeiçoamentos se centre nos desafios e mantenha-se focado na sua superação destes. Sendo necessário que cada uma destas crianças receba conforme a lei apresenta e exige que seja. Tendo ainda, o apoio das salas de Atendimento Educacional Especializado – AEE, aonde vem dar o suporte preciso ao desenvolvimento dos alunos com deficiência, mesmo ele estando matriculado no ensino regular, sendo esta modalidade de grande importância para os aspectos de recursos necessários e orientação aos professores do ensino regular.

1.3 Mudanças e avanços na legislação na inclusão educacional: O direito ao Atendimento Educacional Especializado - AEE

A inclusão não se torna apenas um fator de acesso à escola, o aluno incluso precisa ser acompanhado, esta é uma exigência do qual a legislação aponta, como parte do acompanhamento do desempenho do aluno.

A educação inclusiva tem tornou-se uma referência inovadora na educação no Brasil, desde a celebração de acordos entre os países em Salamanca, são anos de adaptações e esforço das escolas e toda comunidade para efetivar dentro da realidade de cada escola o atendimento incluso.

Este é um tema relevante para sociedade, considerando que por anos os deficientes, sejam eles: físico, visual, mental ou de audição ficaram excluídos da sociedade e acesso ao ambiente regular, garantindo dentro de um contexto dos direitos humanos. A Lei de Diretrizes e Bases - LDB, 9.394/96 veio assegurar e promover esta inclusão positivamente no país, onde o Atendimento Educacional Especializado destaca-se no art. 58:

7§ 1º. Haverá, quando necessário, serviço de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de Educação Especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (LDB 9.394/96).

Entende-se que o aluno incluso em sala regular, frequenta normalmente a sala e em outro horário recebe atendimento especializado para sua superação, ou seja, é trabalhado conforme sua necessidade, dentro das condições

precisas para lhe auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades do processo ensino aprendizagem.

Quadro – Compilado de leis em favor da educação especial

A LDB abriu as portas e sucessivamente as leis e decretos deram continuidade aos ajustes precisos para a efetivação do AEE, considerando fatores e necessidades.
Decreto 3.298/99 – Define a educação especial como modalidade transversal de níveis e de ensino.
Resolução CNE/CEB nº 2/2001 aponta a diretrizes de atendimento aos alunos no ensino regular e ao mesmo tempo organização da escola no atendimento
Na Lei nº 10.436/2002 destaca sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), reconhecendo como uma língua legal de comunicação dos surdos. Em seguida a Portaria nº 2.678 institui o Braille para a língua brasileira, estabelecendo diretrizes de normas.
Em 2007 o Plano de Desenvolvimento de Educação – PDE, além de orientações para acessibilidade sugere a implantação de salas com recursos multifuncionais bem como, a formação dos docentes para Atendimento Educacional Especializado.

Fonte: Leis, decretos e portarias aprovadas pela presidência da república

Na Resolução nº4 instituída pelo MEC, no que se refere à CNE/CEB, institui as diretrizes operacionais o AEE, onde orienta que este atendimento se dar por meio de atendimento inverso do turno regular, seja nas salas multifuncionais da escola ou de outra que possua. Na Lei nº 10.845/2004 constituiu o Programa de Complementação ao AEE, onde no seu art.1institui:

Fica instituído, no âmbito do Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação – FND, programa de complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de deficiências – PAED, em cumprimento do disposto no inciso III do artigo 208 da Constituição, com os seguintes objetivos:

I – Garantir a universalização do atendimento especializado de educandos portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular;

II – Garantir, progressivamente, a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular.” (MEC/SEESP, 2006, p.190).

Estabelece-se assim, a garantia do atendimento a criança que necessita de atendimento especializado, ou seja, diante de sua deficiência a garantia de um trabalho que atenda os princípios que possam potencializar-se seu desenvolvimento de aprendizagem.

- LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015, Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, p.12).

A partir do artigo explicitado acima reconhecemos que cada criança tem sua particularidade, ela precisa ser inserida no meio educacional e social, para assim ser trabalhada e gradativamente possa ir vencendo seus limites estabelecidos pela deficiência.

Este apoio tem um verdadeiro significado para o aluno incluso, para seu professor da sala regular que por vezes não consegue dar o suporte adequado ao aluno, considerando uma sala com números de alunos.

Figura 3: Organização da escola para a inclusão



Fonte: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/167086/apresentacao_rosana_glat.pdf

Faz-se preciso que a escola construa um ambiente favorável ao aluno que precisa deste atendimento especializado, destaca-se assim, a elaboração de propostas pedagógicas que proporcione a interação, onde as potencialidade e capacidades da escola sejam levadas em consideração. Os conteúdos adequados e estimulados para o processo aprendizagem dos alunos, onde a metodologia diversifica-se e motivam os mesmos. Para tanto, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) nº 13.146/2015, no art. 28 se faz necessário:

VI – Pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva.

VII – planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2015, p. 28)

As salas de AEE são constituídas de um ambiente que deve acolher os alunos de educação especial, que requerem uma atenção focada nas suas necessidades educativas, que potencializem sua aprendizagem, sua socialização, sua afetividade, pois o aluno deve ser visto como um todo, necessitando de suprir suas necessidades como um todo. Na Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, destaca-se:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (MEC, 2009, p. 1).

É estas atribuições que devem ser levadas em conta na hora em que o aluno é conduzido para um Atendimento Educacional Especializado, a identificação de sua deficiência, ou seja, o mesmo precisa já ter passado por avaliações e ter recebido um diagnóstico.

Para assim, dentro de sua limitação ser trabalhado para superar e poder ter um melhor desempenho durante as aulas do Ensino Regular, salientando ainda que a interação entre o professor do AEE e o professor da sala regular deve ser contínua, para poderem articular os melhores caminhos.

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.10).

Como as atividades são diferenciadas, o aluno não deve trazer atividade da sala regular para sala de atendimento, ou seja, para o AEE, pois o professor deste ambiente tem atividades específicas para este aluno, que são elaboradas para atender suas capacidades, superações e novas possibilidades.

Sendo assim, as salas de AEE devem ser montadas de forma a atender todas as deficiências existentes e precisam estar articuladas com estas no que se refere ao domínio de conhecimentos, sabendo as características pertinentes e como devem ser trabalhadas.

Quadro 1: Atuação do AEE

Identificação de necessidades e elaboração de plano de atendimento	Identifica necessidades especiais, resultados desejados, habilidades do aluno, realiza levantamento de materiais e equipamentos.
Atendimento ao aluno	Organiza o tipo e o número de atendimentos ao aluno com deficiência.
Produção de materiais	Transcreve, adapta, confecciona, amplia, grava, entre outros materiais.
Aquisição de materiais	Indica a aquisição de softwares, mobiliário e recursos e equipamentos.
Acompanhamento do uso dos recursos em sala de aula	Verifica a funcionalidade e aplicabilidade do recurso
Orientação às famílias e professores quanto ao recurso utilizado pelo aluno	Orienta e ensino sobre o uso do recurso e dos equipamentos aos alunos, professores e nas turmas de ensino regular.

Fonte: http://www.pmpf.rs.gov.br/servicos/geral/files/portal/AEE_Apresentacao_Completa_01_03_2008.pdf

Nunes e Negócio (2015) destacam que a criança com deficiência exige do profissional da educação um olhar sensibilizado, compreensivo e adaptador acerca das atividades e convívio social. Cada deficiência possui suas particularidades e singularidades. Vale salientar neste caso, que esta deficiência do aluno, não o faz inerte à aprendizagem, ele vai sim, desenvolver sua aprendizagem dentro de suas possibilidades, de suas habilidades, e esta tentativa e esforço deve ser reconhecido em cada conquista.

É a função do professor do AEE organizar subsídios que favoreçam o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual estimulando o cognitivo e a aprendizagem. O desenvolvimento é o processo através do qual o indivíduo constrói ativamente, nas relações que estabelece o físico e social, a formação dessas habilidades se dá ao longo da interação do indivíduo com o mundo social (Furlan, 2014, p.21).

Na sala de AEE, chamadas de Salas Multifuncionais devem ser constituídas de vários profissionais também, que juntos podem desenvolver um trabalho muito mais eficaz que contribuirá com o desempenho do aluno de forma mais efetiva. Destaca-se assim, os profissionais da sala de Atendimento Educacional Especializada que podem atuar como apoio ao professor especializado para sala de Recursos Multifuncionais, pode ser professor de Libras, psicopedagogo em educação especial, psicólogo, um terapeuta ocupacional, estes podem atuar como um suporte ao professor que responde pela sala.

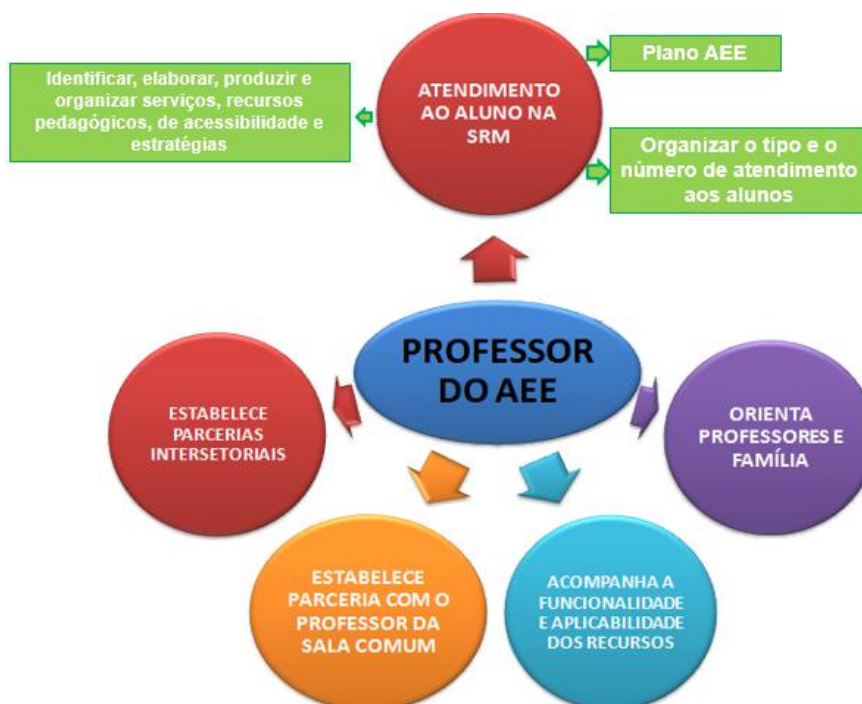
Figura 5: AEE- atendimento individual



Fonte: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/167086/apresentacao_rosana_glat.pdf

Quanto ao professor de AEE cabe ao mesmo uma especialização na área, para desenvolver um melhor desempenho em seu atendimento, mesmo considerando que as deficiências podem se apresentar de formas diversas. O mesmo precisa planejar suas aulas de atendimento considerando o ponto primordial de cada aluno, isto porque no Atendimento Especializado, o aluno é atendido individualmente, o profissional precisa direcionar sua atenção à sua necessidade, assim, o aluno para atendimento é agendado. Desta maneira destaca-se um plano de visão sobre este aspecto:

Figura 6: Papel do professor em AEE no atendimento na sala Multifuncional



Fonte: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/167086/apresentacao_rosana_glat.pdf

Ao professor a busca por um atendimento eficaz, onde sua capacidade e domínio estabelecem diretrizes que auxiliam no desenvolvimento do aluno atendido.

A sala deve estar organizada com jogos pedagógicos, objetos de adaptação, construção de objetos que facilitam o desempenho de alunos com deficiência motora, tecnologia assistiva, entre tantos que ajudam no melhor atendimento para com o aluno que necessita suprir seus maiores desafios.

2. PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

O papel do coordenador pedagógico na Educação Especial Inclusiva é fundamental para garantir a implementação efetiva de práticas inclusivas nas instituições educacionais. O coordenador desempenha um papel crucial na promoção de ambientes de aprendizagem que atendam às necessidades diversificadas dos alunos, incluindo aqueles com deficiências. Uma de suas responsabilidades centrais é orientar e apoiar os professores no desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas, adaptadas às características individuais dos alunos.

Além disso, o coordenador pedagógico desempenha um papel essencial na articulação entre diferentes profissionais da educação, como professores especializados, psicopedagogos e demais membros da equipe escolar. Ele facilita a comunicação e a colaboração para garantir uma abordagem integrada na promoção da inclusão. Isso envolve o planejamento e a execução de atividades de formação continuada, capacitando os educadores a lidar com a diversidade de maneira eficaz e sensível.

Outra função crucial do coordenador pedagógico é participar ativamente do processo de avaliação do desempenho dos alunos e do desenvolvimento de planos educacionais individualizados (PEIs). Ele colabora com os professores na análise das necessidades específicas de cada aluno, fornecendo suporte na implementação de adaptações curriculares e estratégias de ensino diferenciadas. Assim, o coordenador pedagógico desempenha um papel estratégico na construção de uma cultura escolar inclusiva, promovendo a equidade e o respeito pela diversidade no contexto educacional.

2.1 Contexto histórico do coordenador pedagógico no âmbito educacional

A ação educadora em outrora era exercida no ambiente através das relações e ações vitais, do qual, com a participação direta das novas gerações que se educavam. Nos grupos sociais os mais velhos, por respeito a sua experiência era responsável pela educação indireta, que, por meio de uma vigilância discreta supervisionava e orientava os mais jovens.

Com a fixação do homem a terra surge à propriedade e a divisão de classes. Em consequência disso, a educação também é dividida em dois grupos: a educação destinada à classe dominada e a educação dos membros da classe dominante. Essa última não precisava viver do próprio trabalho e sua educação era diferenciada, enquanto que a educação dispensada à maioria da população era determinada pelo trabalho. Como nos aponta Ferreira (2013, p. 16):

Na educação da classe que exercia o poder da função supervisora pode ser vista na figura do pedagogo configurada na Grécia Antiga, que inicialmente consistia na imagem do servo que tomava conta da criança e a conduzia até o mestre do qual recebia a lição.

Estes por sua vez, em muitos casos, eram encarregados do próprio ensino das crianças. Mas de fato sua função era de estar constantemente presente junto às crianças tomando conta, vigiando, controlando, supervisionando todos os seus atos.

A função de supervisão para a classe trabalhadora assumia claramente a forma de controle de formação de fiscalização e de coerção expressiva na punição de castigos físicos já que essa educação como enfocamos anteriormente, era determinada para o trabalho. Assim, a função supervisora é definida por Ferreira (2003, p. 14) “Se entende por supervisão como ação de velar sobre alguma coisa ou sobre alguém a fim de assegurar a regularidade do seu funcionamento ou de seu comportamento”.

Na época moderna, com o deslocamento do eixo do processo produtivo do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, ocorreu à disseminação dos códigos formais, o domínio de uma cultura intelectual não mais produzida de modo espontâneo e natural, mas, de forma deliberada e sistemática. Assim, o desenvolvimento industrial faz surgir de forma mais atuante o supervisor, conseqüentemente surge à necessidade da escrita, de alfabetizar, surgindo na sociedade às primeiras instituições escolares.

Segundo Saviane (2004, p. 19):

Com o processo de institucionalização generalizada da educação já se começa a esboçar a ideia de supervisão educacional que vai se evidenciando na organização da instituição pública desde a sua manifestação, ainda religiosa nos séculos XVI e XVII com as propostas de Lutero, Calvino e Melancthon, com Comenius, os Jesuítas e os Lassalistas, passando, nos séculos XVII e XIX às propostas de organização de sistemas estatais e nacionais, de orientação laica, até as amplas redes escolares instituídas no século atual.

Assim, com a vinda dos primeiros jesuítas em 1549 para nosso país, deu-se início a organização das atividades educativas. No plano de ensino formulado pelo Padre Manoel da Nóbrega está presente à função supervisora, mas não a ideia de supervisão.

A partir do alvará de 28 de junho de 1759, que instituiu as reformas pombalinas da instrução pública, previu-se o cargo de diretor geral dos estudos e a designação de comissários que exerciam também, a função de diretor de estudos. Com isso, a ideia de supervisão englobava os aspectos políticos – administrativos (inspeção e direção) em nível de sistema concentrados na pessoa do diretor geral.

Posteriormente, o Brasil independente inaugura a organização autônoma da instrução pública com a lei de 15 de outubro de 1827, que instituiu as escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos do Império. O artigo 5º dessa lei determinava que os estudos realizassem de acordo com o Método de Ensino Mútuo, onde o professor absorve as funções de docência e de supervisão. Com isso, ele institui os monitores e supervisores as suas atividades de ensino, assim, como a aprendizagem dos alunos.

Ainda no século XIX, coube também ao inspetor geral dos estabelecimentos de ensino a missão de supervisionar. No âmbito da reforma de Leôncio de Carvalho, na qual se viu a necessidade de articulação de todos os serviços de educação numa organização de sistema nacional de educação proposta em 1819, para a organização do sistema nacional de educação a ideia de supervisão vai ganhando contornos mais nítidos ao mesmo tempo em que as condições objetivas começam a abrir perspectivas para se conferir a essa ideia o estatuto de verdade prática.

Saviane (2003, p.56), aponta que a organização dos serviços educacionais supunha dois requisitos que impulsionavam a ideia de supervisão:

A organização administrativa e pedagógica do sistema, o que implicava na criação de órgãos centrais e intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas e a organização das escolas na forma de grupos escolares, o que envolvia a dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhados por professores emergindo, assim, a questão da coordenação dessas atividades, ou seja, o serviço de supervisão pedagógica no âmbito das unidades escolares.

Assim, dentro destas mudanças e adequações da educação em 1930 chega ao Brasil o curso de pedagogia, em período de transformações que passou a ser

reconhecida como *Revolução 1930*, do qual, refletia a luta para romper a ordem social Oligarquia que exercia poder sobre a política e a economia, estas revoluções tiveram influência na implantação do capitalismo no nosso país, do qual acelerou a industrialização e dinamização da educação. A formação tecnicista influenciou na necessidade de um profissional para supervisionar, nestes termos Côrrea aponta que:

Etimologicamente, supervisão significa “visão sobre”: função, de ação ou efeito de supervisionar. Nesse sentido, aparece no cenário sócio- político-econômico e educacional como função de controle, em que a racionalidade é o princípio que fundamenta a garantia da execução do que foi planejado. Para se chegar à origem da supervisão educacional, é necessária uma abordagem sobre a questão do trabalho no processo capitalista, pois, com o intuito de uma melhoria na qualidade e na quantidade da produção, nasceu na indústria a ideia de supervisão. (Côrrea, 2009, apud Ribeiro, 2011, p.03)

Assim, com a racionalização dos trabalhos educativos, ganha relevância o trabalho dos técnicos e especialistas em educação, entre eles o supervisor. Esse destaque se deu a partir da divulgação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação”.

O manifesto apresenta-se, pois, como um instrumento político [...]. Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 20 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país. O ensejo para isso se manifestou por ocasião da IV Conferência Nacional de Educação realizada em dezembro de 1931, quando Getúlio Vargas, chefe do governo provisório, presente na abertura dos trabalhos ao lado de Francisco Campos, que se encontrava à testa do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, solicitou aos presentes que colaborassem na definição da política educacional do novo governo (Saviani, 2004, p. 34).

Dois anos após a divulgação deste Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a Associação Brasileira de Educação (ABE), oferece um curso de extensão sobre Orientação Educacional, aberto a professores interessados em realizar Orientação Educacional.

Ressalta-se aqui, a importância e o reflexo deste Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova para a nossa educação, nas palavras de Xavier (2002, p. 71) do qual afirma que “foi um divisor de águas, pois, interferiu na periodização de nossa história educacional, estabelecendo novo marcos e fornecendo novas valorações a determinados princípios e ideias, e a certas realizações no campo educacional”.

Nesse curso, que teve como professores, dentre outros, Lourenço Filho, Capanema, Farias Góes e Abgar Renault, foram discutidos os aspectos teóricos e

técnicos da Orientação Educacional. Esses intelectuais posteriormente seriam os formuladores dos objetivos da Orientação Educacional, bem como a conceituação que aparece nas Leis Orgânicas do Ensino, 1942.

Nesse período, Getúlio Vargas assumiu a presidência da república querendo ter o respaldo dos intelectuais que se preocupavam com a educação, mas desejava, acima de tudo, colocar em prática suas próprias ideias. Neste período em que a educação passa por momentos históricos, estabelece o terreno da Orientação Educacional. Segundo Grinspum (2002, p. 20):

Nessa fase da orientação educacional, a própria área não estava clara para os escola novistas, pois não conseguiam avançar nas discussões das ideias. Havia de um modo geral certa indefinição sobre as funções da orientação educacional e seus profissionais e o papel que deveriam desempenhar nas escolas.

Nesse momento histórico, as Leis Orgânicas Nacionais reforçam tal dicotomia, fazendo com que a orientação educacional tivesse um papel importante para os legisladores, ratificando, através das escolhas dos alunos, os cursos escolhidos.

A regulamentação da orientação educacional a partir de 1942 estava significativamente ligada à sua origem da área de orientação profissional. O orientador poderia ser considerado como “ajustador”, isto é, cabia a ele ajustar o aluno, a família, a escola e a sociedade, a partir de parâmetros eleitos por essas instituições como sendo os de desempenhos satisfatórios.

Lima (2001) que o Decreto nº 4.244/42, não só regulamentou a função de supervisor no caráter de inspeção somente no administrativo, mas incluiu referência a orientação pedagógica.

A partir da década de 60, segundo Cruz (2009, p. 807) a Lei nº 4024/61, define “que poderia se habilitar em nível médio a formação de orientadores, supervisores e administradores escolares, para atuação em escolas primárias, não exigindo, obrigatoriamente, a formação em nível superior para essa atuação”.

Assim, não demora muito para nos anos seguintes se conceber a supervisão como especialidade didática a qual incumbe garantir a efetividade dos meios e eficácias dos resultados do trabalho didático-pedagógico e na escola. Essa denominação teve origem no bojo da reforma universitária e na reformulação do curso de Pedagogia.

Proveniente dessa série de reformas no sistema educacional, em pleno regime militar, em 1968, ocorreu à reordenação do ensino superior, decorrente da Lei 5540/68, e resultou na modificação dos currículos dos cursos superiores. Dessa maneira o curso de pedagogia sofreu modificações em seu currículo, fracionado em habilitações técnicas para a formação de especialistas, e não somente para professores da escola normal, mediante o estudo de Metodologia e Prática de Ensino de 1º grau. (Cruz, 2009, p.808)

O parecer Constituição Federal-CF 252/69 completando tais modificações abre a possibilidade ao pedagogo de ser um “especialista em educação”, as habilitações previstas eram de administração, inspeção, supervisão e orientação educacional, além da possibilidade de cursar concomitantemente a habilitação para o magistério de disciplinas profissionalizantes dos cursos normais, a habilitação para cursos normais. Já a habilitação em planejamento educacional ficou restrita à pós-graduação

O termo especialista não nos parece muito adequado, uma vez que poderíamos dizer também o professor é um especialista na sua área de atuação. A rigor, percebemos outras conotações: relação de poder, divisão social e do trabalho, visão pragmática e tecnicista, com forte influência norte-americana.

Com o Parecer 252/69, constituiu-se a Lei de Diretrizes e Bases do CFE nº 5692/71, do qual “determinando formação profissionalizante obrigatória para o segundo grau. Transformou a escola normal, em uma habilitação profissional, abolindo a profissionalização em nível ginásial” (Cruz, 2009, p. 810)

Este determinava assim, que para ser diretor, supervisor ou administradores, necessitava de ter um curso superior, ou seja, a formação profissional de professor era constituída apenas em nível médio. Na década de 70, Valnir Chagas discorre a Resolução, nº 70/76, do qual determina que o Pedagogo possa ser considerado especialista em educação “que se aprofunda na teoria, nos fundamentos ou metodologia da educação” (Silva, 2003, p. 60).

Entretanto, na busca de mais especificação entre o educador e os cargos de supervisão e direção em 1978, é instituído a Portaria nº 541 que se menciona a “Complementação de Estudos para obtenção de Licenciatura Plena em Pedagogia”, “dispondo que outros portadores de licenciatura Plena, e mesmo os de pedagogia, poderiam complementar seus estudos para obtenção do título em Licenciatura Plena em Pedagogia” (Cruz, 2009, p. 810).

A partir de então no meio educacional e político iniciar-se movimentos para se definir a identidade do pedagogo, bem como movimentos para que se garantisse a formação do professor. Entre estes movimentos destaca-se organização da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

A ANFOPE (1998) construiu alguns princípios que orientava a formação do educador e, dentre eles, do pedagogo, do qual se destaca abaixo:

- a) sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola (matemática, ciências, história, geografia, química, etc) que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- b) unidade entre teoria e prática que resgata a práxis da ação educativa;
- c) gestão democrática como instrumento de luta pela qualidade do projeto educativo, garantindo o desenvolvimento de prática democrática interna, com a participação de todos os segmentos integrantes do processo educacional;
- d) compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção sócio histórica de educador, estimulando a análise política da educação e das lutas históricas desses profissionais professores articulados com os movimentos sociais;
- e) trabalho coletivo e interdisciplinar propiciando a unidade do trabalho docente, numa contra ação ao trabalho aparceirado e pulverizado, resultante da organização capitalista;
- f) incorporação da concepção de formação continuada;
- g) avaliação permanente dos processos de formação.

Estes princípios trouxeram contribuições significativas que refletiram em uma nova definição sobre o papel do coordenador através da LDB 9394/96, do qual determinou o curso Normal Superior como uma das instancias formadoras de educadores, diretores, coordenadores na educação infantil e séries iniciais, abrangendo o retorno das discussões sobre a identidade do Pedagogo, estabelecido da seguinte maneira em seus respectivos artigos:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, p. 25)

Deste modo, o professor para atuar na área de coordenação precisa ser formado em curso de pedagogia, bem como, ter uma formação continuada através de uma pós-graduação.

2.2 Funções e responsabilidades do coordenador pedagógico

No âmbito educacional e dentro das funções políticas estabelecidas no ensino o coordenador é responsável pela formação do professor, ele responde junto aos mesmos os sucessos ou as suas falhas. Nos tempos em que a educação evolui gradativamente frente ao desenvolvimento tecnológico, não há como um coordenador pedagógico não estar atualizado junto a este contexto na formação de seus professores.

Neste sentido, segundo Rosa (2004) o coordenador pedagógico é encarregado pela formação continuada dos professores, para tanto, deve procurar atualizar seu corpo de docente. Essa atualização deve partir do princípio reflexivo, de forma constante sobre o currículo, suas propostas e formas de constituir no ambiente escolar do qual exige adaptações.

Ao se falar em mudanças é indispensável à formação tecnológica, tendo em vista que estas já são realidades das crianças, que por vezes sabem lidar melhor com a informática que o próprio professor de sala de aula.

A contemporaneidade exige professores informatizados, o coordenador precisa trazer estes novos caminhos para seus educadores e formar sua equipe para se fazer uso destas ferramentas em sala de aula, potencializando assim, as práticas metodológicas e assim, serem incorporadas no processo de ensino aprendizagem.

Contudo, sabemos o quão ainda existem professores resistentes a estas mudanças, na maneira de incluir as diversas utilizações de mídias e enriquecer sua aula, transformando em um ambiente provedor da educação. Nesta realidade desafiadora Melo vem afirmar que:

Existem muitos professores que resistem a esta incorporação e uso de tecnologias na escola, mas a tendência é que, também estes que ainda resistem façam uso das tecnologias digitais mesmo que seja de forma inicial, utilizando as mídias digitais como suportes para suas aulas. (Melo, 2011, p. 3)

É fato que algumas mídias já são utilizadas, mas, também vemos educadores solicitando ajuda para ligar estes aparelhos tecnológicos, assim, ao coordenador frente a esta realidade deve promover uma formação articulada e contextualizada à realidade destas deficiências trabalharem os diversos temas de formação já fazendo uso das diversas possibilidades de informática. Sales ressalta que diante destas dificuldades é “preciso explorar as possibilidades comunicacionais presentes nas tecnologias de comunicação contemporâneas, compreendendo que elas implicam outra lógica e outra relação que possibilitam novos caminhos e aprendizagens”. (Sales, 2010, p. 16).

Ao analisar este obstáculo, percebemos o quão se torna difícil para o coordenador pedagógico exercer uma atividade que exige habilidades amplas e precisas para poder fazer a educação pedagógica acontecer. Por isto, um coordenador precisa ter sua formação pedagógica e uma experiência na docência, somente assim, ele poderá exercer com excelência sua função.

Contudo, é preciso ressaltar o apoio do gestor da escola, neste sentido, voltamos à importância da parceria de todos envolvidos no ambiente escolar, como suporte ao outro que faz parte da equipe. Isto porque, os novos rumos tomados pela educação em uma sociedade com constantes mudanças e influenciadas pelo capitalismo, globalização, bem como com a tecnologia o coordenador passou a desenvolver as diversas questões, “currículo, construção do conhecimento, aprendizagem, relações interpessoais, ética, disciplina, avaliação da aprendizagem, relacionamento com a comunidade, recursos didáticos” (Vasconcellos, 2006, p. 84), entre outros que se torna desafiador no cotidiano.

Ao se referir ao currículo ainda que estabelecido dentro do contexto nacional, através do Projeto Pedagógico é possível fazer a contextualização da cultura local frente à necessidade interna do seu aluno. Além disso, as atitudes assumidas pelo coordenador colaboram pelo desencadeamento das possíveis mudanças no dia a dia da escola.

A construção de uma aprendizagem dar-se pelo planejamento eficaz, capaz de adaptar-se, por sua flexibilidade, pelo envolvimento de todo o corpo pedagógico,

de apoio, técnico e gestores, ou seja, por uma participação democrática, aonde todos são responsáveis pela aprendizagem, é preciso desenvolver um trabalho coletivo. Contudo, o foco ainda prevalece na prática do professor, em conseguir desenvolver no mesmo uma análise crítica sobre todos os componentes políticos, culturais, sociais e econômicos.

Neste sentido, Para Orsolon (2006, p. 20) ressalta que:

O coordenador pode ser um dos agentes de mudança das práticas dos professores mediante as articulações que realiza entre estes, num movimento de interações permeadas por valores, convicções, atitudes; e por meio de suas articulações internas, que sua ação desencadeia nos professores, ao mobilizar suas dimensões políticas, humano - interacionais e técnicas, reveladas em sua prática.

Assim, ao coordenador pedagógico cabe estabelecer relações de aprendizagem que incidem no interno da instituição mediando ao trabalho coletivo e o meio da comunidade em que se encontra inserido a escola.

Uma exigência da postura do coordenador pedagógico deve ser estar associada ao processo de formação continuada dos professores. Esta ação não deve ser vista como um treinamento ou reciclagem, baseadas em propostas previamente elaboradas, mas sim, como a construção da autonomia intelectual do professor. Ela se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos com práticas que se transformam constantemente.

Christov (2015, p 10) conceitua educação continuada como a que “consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão”. Os desafios que se chocam hoje para os coordenadores enquanto formadores de professores devem estar vinculados aos conhecimentos dos conflitos econômicos e sociais, a crise da cultura, das demarcações político-pedagógicas do Estado. É preciso que este profissional seja preparado para questionar as condições atuais da escola pública e seja instigado a coletivamente, reverter esta realidade.

É preciso formar professores que rompam com a exclusão de sujeitos dentro da escola pública, que reflitam criticamente sobre o significado latente das preferências por construção de escolas, que aumentam o faturamento das empresas em detrimento da sua conservação e manutenção.

É preciso formar professores identificados com a causa pública e não com atrelamentos governamentais, capazes de formular questões de quebrar os dogmas, de desnaturalizar os caminhos com paixão e reflexão. Formar na prática reflexiva é formar sujeitos autônomos e comprometidos com a transformação da realidade e instituições marcadas pela interação entre as pessoas, pela sua intencionalidade e pela interação com o mundo exterior.

É necessário formar professores que reflitam sobre os problemas vividos pelo trabalho e que fujam da utopia alimentada pela articulação entre teoria e prática de sujeitos que abdicam de suas dimensões éticas e estéticas; professores que criam, experimentam, pesquisam e exercem sua autonomia no cotidiano escolar como um instrumento de construção de uma escola popular de qualidade.

Mais do que formar intelectuais, o coordenador pedagógico precisa:

a- Incitar os professores a analisar a função social que desempenham, bem como a examinar que tradições e contradições têm impedido uma prática transformadora mais efetiva.

b- Ajudá-los a identificar os interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, as relações sociais da sala de aula e os valores transmitidos aos alunos.

c- Levá-los a assumirem-se como intelectuais transformadores capazes de trabalhar com grupos que se propõem a resistir às intenções de opressão e dominação presentes na escola e na sociedade e a participar de uma luta coletiva por emancipação, oferecendo liderança e apoio a esses grupos.

Isso significa facilitar ao professor a aquisição de uma visão lúcida tanto do potencial transformador de seu trabalho, como das restrições que perpassam que não podem ser esquecidas ou minimizadas.

d- Desenvolver a capacidade de utilizar procedimentos e criar alternativas que possibilitem contribuir para o melhor rendimento do aluno da classe trabalhadora e para dar engajamento no projeto de emancipação dessa classe.

Nesse sentido, favorecer a formação dos professores é colocá-los em contato com diversos autores e experiências para que elaborem suas próprias críticas e visões da escola proporcionando o crescimento escolar.

A formação continuada é vista hoje como uma das condições para o exercício de uma educação consciente das necessidades existentes na dinâmica escolar. E no que se refere à formação continuada do professor no espaço escolar, essa

formação irá possibilitar condições para que o professor faça sua prática, objeto de pesquisa e reflexão.

Questionar, analisar, interpretar, construir hipóteses, comprovar, inferir, estabelecer relações, resolver problemas, assim como planejar, avaliar, registrar a prática, trabalhar coletivamente são procedimentos fundamentais a prática pedagógica e devem ser conteúdos de formação de professores.

É fundamental também, que o professor aprenda a interpretar a realidade, compreenda o que há “por trás” das aparências, as múltiplas dimensões e relações envolvidas nas situações com que se depara no cotidiano profissional. Esse conhecimento não se constrói apenas com estudos sobre realidade. Demanda uma interação significativa com ele, a partir da qual seja possível criar formas de intervenção realmente eficientes e/ou transformadoras.

Saber como os professores aprendem quais as estratégias metodológicas mais apropriadas para os diferentes conteúdos, quais os melhores instrumentos para verificar as aprendizagens conquistadas e quais as variáveis que podem interferir na avaliação, fazem parte das condições necessárias para os coordenadores pedagógicos, enquanto formadores de professores. Neste processo, a mediação entre orientar e apoiar se trona de fundamental importância.

2.3 A importância do apoio do coordenador ao docente como suporte pedagógico e emocional

Uma das formas eficazes de se construir uma equipe motivada, de excelência e de sucesso é acima de tudo selecionar profissionais que se sentem realizados na profissão e com isso irão desenvolver suas atribuições e atividades com eficiência e eficácia. Sabe-se que para se construir competências técnicas, é imprescindível no mercado de trabalho atual valorizar as competências, atitudes e habilidades interpessoais daqueles futuros e/ou atuais colaboradores unindo a essas características a comunicação, a capacidade de adaptação, que saiba trabalhar em coletivo (tenha habilidades para uma equipe qualificada).

Para um coordenador pedagógico formar um time perfeito, ele precisa se ver como líder, do qual tem a responsabilidade de preparar as pessoas que fazem parte da sua equipe e para isso, deve estar preparado para expressar as qualidades que se espera dos membros de seu time. Dar valor é a essência da atitude de fazer os

outros crescerem, é encontrar formas de auxiliar os outros a aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades e atitudes, alguém que faz os outros crescerem a procura por dons e qualidades únicas nas outras pessoas e, em seguida, as auxilia a desenvolver essas habilidades para o seu bem e de toda a equipe.

Para realizar um trabalho em uma equipe eficaz, é preciso buscar a valorização pessoal e profissional que cada um traz, procurando a eficiência na qualidade do trabalho que será exercido. O trabalho coletivo é uma das ferramentas que mais favorece o sucesso de uma instituição, pois gera parceria, força entre seus representantes e principalmente confiança em seu time. O trabalho em equipe deve e precisa ser valorizado, para elevar autoestima do seu grupo e consequentemente pra o sucesso de sua instituição.

Grupo é um conjunto de duas ou mais pessoas que interagem, de forma que cada uma influencia e é influenciada pela outra. Já uma equipe, é um tipo especial de grupo, em que existe grande interdependência na execução das atividades. (Fiorelli, 2006).

Neste sentido, significa dizer que a potência do trabalho em equipe se apresenta da maneira que a mesma vê a aceção do trabalhar coletivamente, do qual a realização das atividades possa ser cooperativa, tendo em vista que a base parte do pensar e refletir que o desempenho coletivo resulta em um trabalho de equipe. De acordo com algumas teorias, existem alguns passos importantes a serem seguidos para uma formação de equipes, que são:

A formação e a liderança de equipes de trabalho passam, inevitavelmente, por períodos turbulentos repletos de incertezas e conflitos. O descontrole resultante do processo faz com que o gestor, muitas vezes despreparado para lidar com variáveis subjetivas, tenha grande dificuldade para integrar as pessoas e desenvolver a maturidade do grupo (Mallet, 2011, p.01)

Nesta realidade, é preciso antes de tudo que o líder possa construir o perfil da sua equipe, definir um planejamento sobre os cargos, função e os deveres de cada um dos liderados. Assim, tudo definido o mesmo passa a trabalhar sua equipe. Contudo, para se executar é bom ficar atento o que algumas teorias apontam durante esta fase Bressando (2012) explicita estas fases para uma melhor compreensão:

- Formação: fase de cultivar, onde todos do grupo estão realizando auto avaliação e a insegurança é quem predomina neste momento, a produção é

pequena e não se pode esperar que se produza muito o foco de se montar a equipe, criar objetivos, papéis, regras, metas e fazer com que todos exerçam uma interação, vistam a camisa da empresa;

- Conflitos: neste estágio, a produtividade continua regredindo, todos começam a perceber que trabalhar em equipe é muito complicado, começa a busca por culpados como forma de autodefesa, existem vários conflitos por questões pessoais ou por querer um espaço maior e neste exato momento começam a surgir subgrupos, mais por outro lado a equipe começa a definir sua missão, metas e papéis; as pessoas começam a encontrar uma forma única de trabalhar em prol de um projeto, pois é de suma importância que nesse estágio, exista o ato de encorajar nas formas de comunicação e na colaboração, reforçando o papel da equipe, pois gerir conflitos em direção aos resultados é fazer com que as pessoas se direcionem para a meta da equipe;

- Normatização: fase onde a equipe inicia a criação das suas regras para realizar o trabalho em conjunto, onde ninguém se destaca sobre ninguém, onde existe um crescimento cooperado, começando a ficar mais claro o trabalho coletivo, e não mais competitivos a confiança e o compromisso ficam mais evidentes e a produção começa a crescer;

- Estágio de produção: onde o grupo se torna uma equipe, onde se obtém confiança, os membros chegam a um consenso onde o que trabalhar em equipe é o que se busca com isto;

- O próximo estágio é obter a transição e tranquilizar a equipe quanto aos projetos futuros, onde as equipes permanecem focadas, procurando se fortalecer por meio dos processos de inovação, renovando-se a cada dia.

- Desintegração: esta fase ocorre apenas com algumas equipes formadas para um determinado projeto ou período.

Com isso, compreende-se que uma equipe somente estará formada quando cada uma destas fases for vivenciada, para tanto, elas precisam ser respeitadas e gerenciadas pelo líder do processo. Assim, a mesma evoluirá e crescerá enquanto equipe. Na inclusão, o emocional do professor por vezes altera, por vezes o mesmo se sente inseguro. Mantoan, 2003, p. 14) comenta que:

Os professores do ensino regular consideram-se incompetentes para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente atender os alunos com deficiência, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por

realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos.

Assim, é preciso que neste tempo de transição e aperfeiçoamentos que se centre nos desafios e mantenha-se focado na sua superação.

2.4 Coordenador pedagógico como orientador e facilitador na elaboração de estratégias inclusivas

É preciso destacar que um coordenador exerce o papel de um líder, ele está à frente de uma equipe que precisa atuar de forma coerente aos padrões apresentados na lei, que está responsável por uma turma aonde cada um representa um mundo diferente segundo a sua realidade. Quanto ao conceito de liderança segundo Chiavenato:

A liderança é um tipo de influência entre pessoas, onde uma pessoa influencia a outra em função dos relacionamentos existentes entre elas. A influência é uma transação interpessoal na qual uma pessoa age no sentido de modificar ou provocar o comportamento de uma outra, de maneira intencional. (Chiavenato, 2005, p. 184)

Deste modo, a equipe quando liderada, espera a orientação do seu liderado, de certa forma, entende que seu líder estará pronto para nortear as questões pertinentes e desafiadoras do cotidiano, de modo que ambos possam solucioná-las.

Ao considerar que liderar é um desafio e quando se trata de educação aonde se envolve vários contextos é preciso entender que a função está constituída de uma diversidade de tarefas, como supervisionar, acompanhar, assessorar, apoiar e avaliar as atividades pedagógicas curriculares, mas, sobretudo, sua prioridade é proporcionar assistência aos professores no trabalho interativo com os alunos do qual envolve a didática-pedagógica.

Portanto, o papel do coordenador pedagógico precisa estar articulado ao desenvolvimento destes aspectos pedagógicos para crianças com até seis anos, de modo que os educadores possam desenvolver sua prática pedagógica promovendo o desenvolvimento das crianças nos aspectos destacados no art. 29.

A avaliação com o registro do desenvolvimento do aluno destacada no art. 31, reflete ao papel mediador do coordenador em suprir aos educadores a capacidade

de compreender e agir com cada aluno considerando seus aspectos psicológicos, intelectuais e sociais.

Quanto a estas funções Libâneo destaca:

As funções da coordenação pedagógica podem ser sintetizadas nesta formulação: planejar, coordenar, gerir e acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógicas-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos (Libâneo, 2014, p.221).

Neste contexto, estas ações devem partir da compreensão das fases do aluno neste período escolar, bem como, da necessidade de cada professor em executar sua atividade. E realizar este trabalho parte da necessidade de uma parceria entre direção, coordenadores, professores e todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

Assim, o coordenador pedagógico deve “esforça-se por unir, desafiar e fabricar, com fios separados e heterogêneos, um tecido escolar, comunitário e social, coerente e unido, em meios de conflitos, oposições, negociações e acordos” (Rossi, 2006, p. 68). Para tanto, a sua forma de relacionar-se fará uma grande diferença, esta se torna o principal meio de desenvolver com sua equipe um trabalho eficaz e transformador.

A importância da relação interpessoal faz pela necessidade de o homem estar sempre em relação com o outro, e em uma instituição educacional a relação harmoniosa e de equipe precisa estar fortalecida em princípios, metas e comprometimento, para assim, poder exercer sua função que entre tantas, o de orientar, planejar e mediar à ação do professor, a aprendizagem do aluno e a relação pais e escolas possam estar alinhados. Libâneo destaca que:

A interação entre o trabalho dos professores e coordenador pedagógico proporciona a formação de uma cultura voltada para o diálogo, para a participação e a busca conjunta por soluções que melhorem a prática educativa. Isso vai gerando um estilo coletivo de perceber as coisas, de pensar os problemas e de encontrar soluções (2014, p. 85).

Neste caso, ao desenvolver um trabalho em parceria aonde o educador, o coordenador constroem no seu professor uma relação de confiança e possibilita ao mesmo a capacidade de desenvolver seu processo de ensino metodológico. Para Porto (2019, p. 52), “A falta de assistência ao professor quanto ao seu desempenho

em sala de aula, tanto no aspecto técnico quanto no pessoal, é vista como uma das causas de entraves do processo educativo”. Sendo assim, é imprescindível a existência de um coordenador no ambiente escolar, pois o mesmo promove a melhoria da prática do educador.

No entanto, vale salientar que este trabalho exige uma postura firme, pois no papel de mediar, por vezes, depara-se com a existência de professores resistentes, que não compreendem a hierarquia das funções e não estão abertos para receber a mediação ou intervenção com relação alguma situação que não está contribuindo com o êxito do ensino-aprendizagem.

Quem ocupa cargos de liderança – como diretor ou coordenador pedagógico – precisa despir-se do posicionamento predominantemente autocrático para possibilitar o desenvolvimento de um clima em que todos contribuam com ideias, críticas, encaminhamentos, pois a gestão e participação pedagógica pressupõem uma educação democrática, ou seja, envolve muito mais do que estabelecer o que é urgente e prioritário (é claro que isto terá que ser discutido), mas se assenta nas dimensões do ouvir, sugerir em benefício do coletivo, revisitar posicionamentos, quando necessário, e primar pela análise e desdobramento do que é imprescindível para o processo ensino-aprendizagem discente, da formação do professor e das metas que a escola se propõe em determinada situação ou realidade escolar. (Lima & Santos, 2017, p. 85).

Neste processo iniciam-se os desafios do coordenador, exigindo do mesmo a sabedoria em lidar com estes e a necessidade de a capacidade do saber dialogar, pois, “o diálogo é o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar”. (Freire, 2005, p. 83).

Este diálogo parte não somente do fato de se emitir a informação precisa ao educador, mas de se manter uma comunicação aonde por vezes o receptor precisa exercer o papel de receptor. Ou seja, o coordenador precisa saber ouvir. Ao partir do princípio norteador do coordenador para com o docente, a efetivação da sua função somente será eficiente se o mesmo conseguir desenvolver uma relação positiva com cada um dos seus coordenados.

Ao destacar o diálogo no processo da ação e relação do coordenador e docente, salienta-se que o mesmo precisa estar aberto para ouvir as opiniões dos outros, coordenar não significa ser o dono do saber, mas saber distribuir adequadamente os papéis funções e ideais compartilhadas no grupo, ou seja, saber ser dialógico. Neste sentido Freire fala que “ser dialógico é não invadir, é não

manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade” (Freire, 2005, p.43).

Considerando que um coordenador pedagógico, é na maioria das vezes, um pedagogo, o mesmo sabe os desafios que todo processo de ensino pode encontrar, pelos direitos da autonomia que a escola tem, tendo como base o currículo e o Projeto Político Pedagógico o coordenador possui subsídios que norteia seu papel articulador e mediador. Libâneo (2014, p.229) menciona algumas tarefas que o coordenador precisa desenvolver para a execução da formação docente em serviço, tais como:

Prestar assistência pedagógico-didática aos professores, coordenar grupos de estudo, supervisionar e dinamizar o projeto pedagógico como referência de formação continuada, trazer propostas inovadoras para utilização de novos recursos tecnológicos e midiáticos.

Neste processo, o coordenador na relação torna-se o ponto de apoio ao professor, que necessita do mesmo para que seu efetivo em sala, seu planejamento e sua relação com alunos possam estar aliados ao contexto real da escola.

Na educação a vivência do lúdico é muito presente, assim, a criatividade é uma ferramenta que deve ser praticada. Trazer sugestões e novos métodos de trabalho para ser desenvolvido com os alunos, sendo preciso intervir quando necessário. Não poderá o coordenador exercer seu papel mediador da aprendizagem se não considerar estes aspectos, portanto, a função do coordenador pedagógico, seja é poder em parceria com os outros educadores, coordenar o educar.

Assim, precisa salientar que um coordenador eficiente sabe que sua função de educar deve estar contextualizada a sua abertura para aprender, dialogar e juntos encontrar caminhos para os desafios. Tendo em vista que “o coordenador pedagógico é um “artesão” reconstruindo permanentemente seus saberes, nas relações travadas entre os demais membros da comunidade escolar” (Charlot, 2005, p. 22).

2.5 Colaboração na implementação do currículo adaptado e estratégias na prática pedagógica para o processo de inclusão

A inclusão requer adaptações no currículo, na metodologia, no modo de comunicação e socialização. Para tanto, buscar as alternativas para que o professor possa implantar na sala de aula como meio facilitador da prática pedagógica e do processo ensino aprendizagem é de suma necessidade.

Assim, cada vez mais buscar uma formação para novas adequações é importante para que se possa cumprir onde destaca a obrigatoriedade de o sistema de ensino assegurar aos educandos com deficiência: o Art. 59. I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades (BRASIL, 2013). Em meio às opções possíveis a comunicação alternativa e tecnologia assistiva como meio estratégico na sala de aula tem sido de grande importância para a comunicação de alunos e professores.

A comunicação alternativa surge na necessidade de suprir este meio entre o aluno com deficiência intelectual, fazendo parte à tecnologia Assistiva, passa a envolver recursos que auxiliem no processo educacional da criança incluída, tendo como característica principal a ausência da fala funcional, “tais mecanismos são elaborados através de sinais ou símbolos pictográficos, ideográficos e arbitrários, a fim de substituir ou suplementar a fala humana, com outras formas de comunicação (Nunes, 2003; Glennen, 1997 apud Togashi, 2016, p. 352)”.

O indivíduo que possui Transtorno do Espectro do Autismo, o autista, dependendo do seu grau de deficiência, é um dos que através da comunicação alternativa é capaz de começar a comunicar e assim, desenvolver no ambiente de sala de aula um tipo de comunicação entre professores e colegas, isto porque pessoas com esta deficiência tem uma dificuldade muito grande de se comunicar oralmente com outra pessoa.

Torna-se neste contexto, importante destacar que depende também do grau da deficiência, pois existem muitos autistas que conseguem desenvolver uma comunicação ainda que rara. Como recentemente circulou nas redes sociais um vídeo de duas crianças autistas explicando aos colegas como se sentia um autista, os barulhos que ouvem constantemente na cabeça.

Assim, a comunicação Alternativa é um meio facilitador para quem tem dificuldade de se comunicar oralmente, necessitando de “outras diversas condições para eliminar as suas limitações, de tal forma que possam usufruir o contato com o outro em suas esferas pessoal, educacional, cultural, familiar e social” (Faveni, 2012, p. 6). São diversos meios que se pode utilizar, entre estes inclui desde uso de

equipamentos tecnológicos a cartazes com desenhos, o que vai influenciar é o grau de necessidade do indivíduo. Assim, a Comunicação Alternativa e/ou Suplementar diz respeito a toda forma de comunicação que apoia, complementa e/ou suplementa a fala Pelosi (2008, p.41 apud Faveni, 2015, p.26):

Nos sistemas simbólicos não apoiados o aluno utiliza apenas o seu corpo para se comunicar. Esses sistemas incluem os gestos, os sinais manuais, as vocalizações e as expressões faciais. Já, os sistemas simbólicos apoiados requerem instrumentos além do corpo do aluno para produzir uma mensagem. Esses sistemas simbólicos podem ser simples, de baixa tecnologia, como os objetos concretos e símbolos gráficos organizados em pranchas de comunicação ou de alta tecnologia quando incluem os sistemas simbólicos apresentados em comunicadores pessoais ou computadores.

Algumas escolas fazem uso principalmente de símbolos pictográficos para melhor auxiliar na comunicação do aluno que tem dificuldade na fala, como meio de ajudar nas atividades de rotina durante a aula. Neste caso, a criança pode responder apontando uma prancha de comunicação que deverá ser preparada especialmente para ela e que traga vocabulário do cotidiano da sala de aula. Conforme o exemplo na figura 2:

Figura 7: Símbolos de comunicação em cartaz



Fonte: souautistaesoucapaz.blogspot.com.br

Estes são utilizados proporcionando desenvolvimento da linguagem, estimulando no intelectual da criança, podendo ser estimulada e adaptada pela família. Proporcionando a criança uma interação de comunicação efetiva e

socialmente positiva. Denominado especificamente como Sistema PECS (Picture Exchange Communication System), é utilizado para crianças com Espectro autista e por outras com diagnóstico de dificuldade para se comunicar, inicialmente pode ser apresentado em cartaz, posteriormente pode se criar ficha para que a criança pegue e entregue ao professor quando necessitar fazer algumas das atividades de rotina ou não da escola.

Estas pranchas são de baixos recursos e podem ser construídas na sala de aula com os próprios alunos, de modo que todos possam compreender sua importância e utilidade no ambiente educacional.

A tecnologia Assistiva- TA surge no mercado tecnológico como meio de proporcionar ao indivíduo uma independência de suas atividades, mantendo uma qualidade de vida melhor e incluindo-se no ambiente em que o mesmo convive, seja na escola, família ou eventos na sociedade. A Lei nº 13.146/2015, aponta sobre a tecnologia assistiva: “Art. 74. É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida”.

Para o desenvolvimento destes equipamentos produzidos muitos profissionais estão envolvidos, uma equipe multidisciplinar: “engenheiros de reabilitação, de computação, biomédicos, elétricos; arquitetos, médicos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, desenhistas industriais, analistas de sistemas, entre outros” (Faveni, 2012, p.3).

Estas inovações trazem ao ambiente educacional novas possibilidades de aprendizagem para o aluno incluso, principalmente, antes limitado, agora possibilitado a efetiva aprendizagem através dos recursos existentes. Frente a esta visão Galvão Filho destaca:

As transformações necessárias na escola tradicional, no sentido da reformulação do seu discurso e das suas práticas, em direção a um maior diálogo com o que ocorre no mundo de hoje, tornam-se condição indispensável para a retomada da relevância do seu papel social e para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva (Galvão Filho, 2012, p. 2)

São possibilidade de em que a nova dimensão tecnologia acrescenta nos dias atuais permitindo o aluno a sua autonomia, de ser incluso passivo ao ser incluso

ativos, envolvendo-se no processo de ensino aprendizagem contribuindo para uma escola inclusiva moderna, inovadora.

Portanto, a formação contínua é importante para que os professores compreendam este novo universo da tecnologia assistiva, tornando-se um mediador e utilizando-se deste para promover sua aprendizagem efetiva no seu aluno com limitações motoras são de extrema necessidade.

Os recursos de tecnologia assistiva estão muito próximos do nosso dia-a-dia. Ora eles nos causam impacto devido à tecnologia que apresentam, ora passam quase despercebidos. Para exemplificar, podemos chamar de tecnologia assistiva uma bengala, utilizada por nossos avós para proporcionar conforto e segurança no momento de caminhar, bem como um aparelho de amplificação utilizado por uma pessoa com surdez moderada ou mesmo veículo adaptado para uma pessoa com deficiência. (MANZINI, 2005, p. 82 apud Galvão Filho, 2012, p. 3)

Esta realidade de conceito é uma particularidade que amplia com o desenvolvimento tecnológico, atualmente é possível ver as inúmeras diversidades que a tecnologia assistiva permite para o indivíduo que possui, por exemplo, paralisia cerebral moderada, que não consegue se expressar oralmente, mas, foi alfabetizado e consegue comunicar-se com a escrita. Promovendo as pessoas assim, a competir no mercado de trabalho, a concursos, a Enem, a diversos processos seletivos.

Contudo, torna-se preciso ressaltar que existe também possibilidade de se construir tecnologia assistiva com baixo custo, que podem ser adaptáveis no ambiente da sala de aula inclusa, conforme a necessidade do aluno especial, o suporte para livros que permitem a visualização mais efetiva usa de fitas para fixar o material na carteira ou ainda os adaptadores para engrossar lápis, feitos de esponjas. (Manzini, 2005).

Assim, seja construída na escola ou em empresas especializadas a Tecnologia Assistiva traz em si o objetivo de mediar com equipamentos o desenvolvimento e interação do aluno incluso no seu ambiente escolar, gerando assim, a aprendizagem dentro de suas particularidades.

2.6 Recursos da baixa e alta Tecnologia Assistiva

Ao se falar em alta Tecnologia Assistiva refere-se diretamente os equipamentos que foram fabricados idealizados por profissionais multifuncionais que estão centrados na projeção destes equipamentos que mobilizem a pessoa com limitações psicomotoras nas suas atividades de rotina e estudos. Estas por sua vez já se destacavam por Vygotsky (1994) ao denominar como instrumentos de mediação.

São coisas que carregam consigo o motivo pelo qual foram gerados, ou seja, a sua finalidade social. Representam de imediato o que pretendem mediar na relação entre o ser humano e o mundo. No caso de uma ferramenta de trabalho, a partir do momento em que a pessoa descobre a sua finalidade social, ela irá carregá-la consigo, identificando, assim, para que serve a sua existência. Por exemplo, “uma tesoura serve para cortar”. (Galvão, 2012, p. 5)

Cada profissional é capaz de encontrar meios artesanais na Tecnologia Assistiva para estar ofertando aos alunos inclusos com a psicomotricidade comprometida a desenvolver atividades que possam estar estimulando suas ações e participações na sala de aula.

Figura 8: Criatividade para Tecnologia Assistiva



Recursos que auxiliam tarefas escolares

Fonte: <http://aeeufceveline.blogspot.com/2013/09/tecnologia-assistiva-tecnologia.html>

Em alguns casos, quando o aluno não tem movimentos a utilização de equipamentos que funciona, a partir de comunicação de sinais com olhar, são essenciais para comunicação.

Figura 9: Uso de alta Tecnologia Assistiva na inclusão



Fonte: Faveni, 2015, p.4

Contudo, esta mesma tecnologia pode ser adaptada na sala de aula através da prancha de comunicação, onde é feita com desenhos da rotina da sala. Portanto, define-se que “a tecnologia assistiva pode apoiar a ação docente tanto em processos de superação de limitações sensoriais, motoras, mentais e sociais, quanto em processos de potencialização de capacidades” (Giroto et al, 2012, p. 97).

Do recurso mais sofisticado que agrega maior tecnologia ao mais simples material confeccionado artesanalmente, o professor especializado assume a responsabilidade, inclusive, pela disseminação, na escola, do uso de diferentes tecnologias de informação e comunicação, ao efetivar a parceria com os professores do ensino regular na superação de barreiras que impedem ou dificultam o acesso e aprendizagem do conteúdo curricular proposto, por parte de alunos com deficiências, com TGD ou altas habilidades/superdotação (Giroto et al, 2012, p. 99).

Neste sentido, o aluno incluso deve ser acompanhado por um Atendimento Especializado Educacional-AEE, que paralelo ao professor da sala regular podem juntos estabelecer algumas estratégias precisas de materiais que podem ser compartilhados entre o AEE e a sala regular.

Apresenta-se assim, a diferença entre as possibilidades da alta tecnologia e baixa tecnologia:

Figura 10: Alta e baixa Tecnologia

ALTA TECNOLOGIA	BAIXA TECNOLOGIA
▪ Refere-se à tecnologia considerada de ponta, isto é, que trabalha com as mais recentes inovações tecnológicas	▪ É a tecnologia mais simples e que pode ser confeccionada :
COMPUTADOR	• EYE-GAZE
IPAD	• PRANCHA DE C.A.A.
NOTEBOOK	• AVENTAL DE FELTRO
SOFTWARES COMO JOGOS ELETRÔNICOS	• PLANO MAGNÉTICO

Fonte: <https://slideplayer.com.br/slide/5636392/>

Seja qual for, o uso destas, são essenciais para diferenciar-se no atendimento ao aluno incluso ou de sua atuação em sala de aula. Contribuindo não tão somente para o desenvolvimento cognitivo do aluno, mas, sua socialização que infere diretamente também na sua afetividade.

Mediante algumas opções apresentadas para adaptação metodológicas, algumas vezes pode ocorrer ainda desafios para implantar estas por falta de material, recursos. Contudo, é importante destacar que se na escola tiver um projeto desenvolvido para implantar a sala de AEE, a escola pode receber o Ministério da Educação e Cultura todos os equipamentos para a sala, basta enviar o projeto e aguardar a aprovação.

3. FORMAÇÃO CONTINUADA E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

A formação continuada é um elemento crucial no desenvolvimento profissional dos educadores, e o coordenador pedagógico desempenha um papel central nesse processo. Sua responsabilidade inclui o planejamento e a implementação de programas de formação continuada que atendam às necessidades específicas da equipe docente. O coordenador deve estar atento às demandas do corpo docente, identificando áreas de aprimoramento e promovendo oportunidades de aprendizado que estejam alinhadas com as metas institucionais.

O coordenador pedagógico atua como um facilitador, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e estimulante. Ele busca fornecer recursos e estratégias que auxiliem os professores na adaptação às mudanças curriculares, metodológicas e tecnológicas. Além disso, o coordenador desempenha um papel de mediador, conectando a formação continuada às necessidades específicas da escola, garantindo que as atividades de desenvolvimento profissional estejam alinhadas com os objetivos pedagógicos e as demandas do contexto educacional.

O coordenador pedagógico também é responsável por avaliar a eficácia da formação continuada, utilizando feedbacks dos professores e resultados observáveis em sala de aula. Essa avaliação contínua permite ajustes no planejamento e na oferta de oportunidades de aprendizado, garantindo que a formação seja relevante, impactante e alinhada às metas educacionais da instituição. Em resumo, o coordenador pedagógico desempenha um papel estratégico na promoção do desenvolvimento profissional contínuo dos educadores, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem na escola.

3.1 Formação e Desenvolvimento Profissional do Docente

A escola enquanto instituição formadora deve oferecer um ensino de qualidade, para tal, necessita de profissionais qualificados, responsáveis, dinâmicos com competências e habilidades para formar sujeitos críticos e autônomos cumprindo assim, sua função social.

Um destes profissionais é professor e seu ofício se faz presente em todos os espaços e vivências da escola, pois, sua ação é antes de tudo uma ação humana, que deve ter como base o processo de humanização e vitalização constante,

produzindo saberes e conhecimentos inspirados nos sujeitos e nos seus fazeres. Sua tarefa política ocorre em todos os momentos vividos no cotidiano da escola, em todos os gestos, em cada decisão, em cada projeto, em cada ação.

Para Alarcão (2008, p.32):

O grande desafio dos professores é ajudar a desenvolver nos alunos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também, o espírito crítico. O desenvolvimento do espírito crítico se faz no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de ouvir o outro, mas também ouvir a si próprio e de autocriticar. E isto só é possível num ambiente humano de compreensiva aceitação.

Nesse sentido, o professor tem grande responsabilidade, pois no exercício de sua função tem a tarefa de ampliar no educando as suas habilidades e capacidades intelectuais, desenvolver o senso crítico despertando um olhar mais profundo diante de si e do outro, fortalecendo a formação humana. Ele é um indivíduo social, que como profissional, traz em sua bagagem conhecimentos acumulados ao longo de sua vida, porém esses conhecimentos precisam estar em constante processo de ressignificação, e, uma das maneiras de fazer isso é por meio da formação continuada, ou formação em serviço.

A formação continuada é de fato, hoje uma condição efetiva para fazer frente aos desafios que a profissão ora lhes apresenta devendo acontecer na própria escola, tendo como cumprimento o Plano Nacional de Educação e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que visa a necessidade e importância que a Formação Continuada pontua.

Na vida nada é estático, tudo muda, a cada momento surgem novas possibilidades, novos modos de ver e fazer as coisas, do mesmo modo, é assim também na escola. Os alunos trazem para o dia a dia da sala de aula uma gama de novas informações. Os professores precisam estar aptos para vivenciar esse contexto, com isso, necessitam rever e aprofundar seus conhecimentos.

Diante dos desafios encontrados, das necessidades advindas das novas demandas da própria sociedade, as escolas requerem com urgência a formação continuada de seus professores, não se concebe mais uma oferta educacional pautada apenas pela formação inicial e/ou pela prática acumulada dos docentes (Gati, 2008).

Em face disso, na década de 90, foram implantados diversos cursos de Formação Continuada, como meio de preencher as lacunas deixadas pela deficitária Formação Inicial, causa das dificuldades do professor no exercício da sua função.

Com esse propósito, em especial no final da década de 1990, foram criados vários programas de capacitação docente, dentre os quais vale mencionar os seguintes: o Programa de Capacitação de Professores – Procap, realizado em Minas Gerais; o Programa de Educação Continuada – PEC, oferecido inicialmente pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e, posteriormente, oferecido às redes municipais paulistas (PEC-Municípios); o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), desenvolvido pelo MEC para formar os professores leigos das regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste; o Projeto Veredas, resultante da parceria entre governo de Minas Gerais e instituições de ensino superior (Gatti, 2008, p. 41).

Diante do exposto, nota-se que foram muitos os programas de formação continuada desenvolvidos ao longo destes anos com objetivo de capacitar os professores e preencher as lacunas deixadas pela formação inicial. Mas, pouco se pensou no modo como seriam implantados no cotidiano das escolas. Eram modelos descontextualizados da realidade das escolas, e com ações isoladas. Segundo Ibero:

 Diante do exposto, nota-se que foram muitos os programas de formação continuada desenvolvidos ao longo destes anos com objetivo de capacitar os professores e preencher as lacunas deixadas pela formação inicial. Mas, pouco se pensou no modo como seriam implantados no cotidiano das escolas. Eram modelos descontextualizados da realidade das escolas, e com ações isoladas. Segundo Ibero:

A “formação continuada” ou “continua” que conhecemos configura-se, na maioria das vezes, em ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação “descontínua” do que propriamente “contínua”. Ainda predomina a visão da oferta de cursos de curta duração, atualização, ou de pós-graduação lato sensu em que os temas e os conteúdos ali tratados não necessariamente refletem as necessidades formativas dos docentes. (Ibero, 2009, p.47)

A partir desta perspectiva fica evidente, que quando a formação não se pauta nas reais necessidades do professor, e na realidade em que esse atua não terá resultados positivos, tornando-se apenas mais um momento de discussões descontinuas. Diferentemente, de quando ela é pensada de forma articulada, numa perspectiva de aprimoramento contínuo, como aponta Pimenta (2005) ao conceber a formação inicial como primeiro passo para profissionalização do sujeito que toma a decisão de ser professor que terá prosseguimento com a formação continuada ao longo de sua profissão. Trata-se de pensar a formação do professor como um projeto único, englobando a inicial e a contínua.

No Brasil, atualmente as ações das diversas secretarias do MEC passaram a considerar também as demandas das escolas e dos professores, na tentativa de

superar a concepção instrumental de formação continuada, compensatória das lacunas da formação inicial, evitando a oferta massiva de cursos.

Destaca-se alguns cursos oferecidos pelo MEC, como formação pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, curso presencial de dois anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, baseado no Programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. O Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas à distância (estudos individuais) para cada área temática.

Neste contexto, em nível nacional, existe a preocupação em viabilizar ações de formação articuladas a uma política de valorização e desenvolvimento profissional, tal como previsto no artigo 67 da LDB, estipula-se que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da Educação, assegurando-lhes, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério, o aperfeiçoamento profissional contínuo, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Em termos de documentos legais que tratam de Formação Continuada, destaca-se a Conferência Nacional da Educação Básica – CONEB, organizada em Brasília, a qual estabeleceu políticas e programas nacionais, buscando organizar e desenvolver programas de formação continuada em regime de colaboração entre os entes federados (BRASIL, 2008).

De acordo com Brasil (2008, p.25) nesse documento, as políticas e os programas nacionais devem propiciar a criação de polos, como centros de formação de professores, geridos de forma tripartite: universidades, com a participação ativa das faculdades/centros de Educação, dos sistemas de ensino e dos professores da Educação Básica. Esses locais, espaços de formação dos profissionais da Educação, devem ser dotados de bibliotecas e de equipamentos de informática, de modo a permitir a socialização de experiências docentes e sua auto-organização em grupos de estudo. A intenção é que o trabalho a ser desenvolvido nos centros de

formação gere condições especiais para superar o individualismo presente no magistério e produza, no trabalho docente, novas relações sociais e culturais, que privilegiem o trabalho coletivo (BRASIL, 2008).

A partir de ela passar a existir outro entendimento de como fazer formação Continuada, não mais pautada no individualismo, sim em um trabalho de coletividade, com foco no compartilhamento de experiências e formação de grupos de estudos. Sobre coletividade e formação Alves aponta que:

O importante não é só capacitar o professor, mas também toda equipe de funcionários desta escola, já que o indivíduo não estará apenas dentro de sala de aula. [...] Alguém tem por obrigação treinar estes profissionais. Não adiante cobrar sem dar subsídios suficientes para uma boa adaptação deste indivíduo na escola. Esta preparação, com todos os profissionais serve para promover o progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas (2005, citado por Ignácio, 2015, p. 18).

A partir desta visão busca-se a Formação Continuada do docente não de forma individual, mas coletiva, aquelas das equipes pedagógicas que deve acontecer no interior da escola com base nas suas demandas e pautada na necessidade formativas do professor. Neste cenário a figura do coordenador pedagógico é fundamental, uma vez que é responsável por articular as ações formativas na escola.

O Plano Nacional de Educação elaborado em 2014, através da Lei nº 13.005, consiste em alcançar a 20 metas e alguns objetivos em 10 anos, ou seja, até 2024. Entre as metas de melhorias a serem alcançadas está a Formação Continuada do professor:

A Meta 16 do PNE prevê formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de sua vigência, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p.18).

A meta da formação continuada tem sua importância por evidenciar a qualificação profissional como meio de estímulo do aprimoramento da prática pedagógica e desenvolvimento do docente. Para tanto, define algumas estratégias para consolidar o cumprimento da meta:

Figura 11: Estratégias traçadas para a Meta 16 do PNE

16.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios;
16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da Educação Básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;
16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de Educação Básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;
16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da Educação Básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;
16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da Educação Básica;
16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de Educação Básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.

Fonte: PNE (2014-2024), 2014.

Neste contexto, a meta como compromisso da educação nacional, ou seja, do poder público, visa ofertar aos professores acesso em um esforço mais amplo o acesso a Pós-graduação (lato sensu ou stricto sensu) de modo que os docentes se tornem em maior número o grau profissional de especialista, mestre ou doutores. Além dos cursos de capacitação anuais que devem participar, com cargas de horas precisas.

Na última análise feita em 2020 foi identificado que 49,6% dos professores no Brasil possuem Pós Graduação, com relação a meta estabelecida que visa 50% dos professores da Educação Básica até o último ano de vigência do PNE. Neste mesmo período no Nordeste já havia sido alcançado 51,1% dos professores (PNE, 2020).

3.2 Necessidades e benefícios da formação e capacitação do docente na Educação Especial Inclusiva

A formação e capacitação são necessárias para o cotidiano e desempenho dos docentes, pois são nestas experiências que o professor pode encontrar novos caminhos para sua prática pedagógica. Os autores, Christov, Placco e Almeida (2003) colocam o foco da formação continuada no coletivo de professores e concede ao coordenador pedagógico o papel fundamental de articular as ações formativas na escola. Tendo em vista o pensamento dos atores acima citados:

Uma função fundamental do coordenador pedagógico é cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores. É fundamental pensar a formação como superação da fragmentação entre teoria e prática, entre escola e prática docente, de modo que as dimensões da sincronicidade possam se revelar e integrar, na compreensão ampliada de si mesmo, do processo de ensino e aprendizagem e das relações sociais da e na escola, síntese da formação e da prática docente como momentos com peculiaridades e especificidades que provocam contínua mudança nos professores e em sua prática. (Almeida e Placco, 2003, p. 57-58)

E neste sentido, compreende-se que as ações do coordenador devem ser na perspectiva de aperfeiçoar a prática pedagógica da equipe associando teoria e prática, fundamentando o trabalho docente de modo que alcance seu principal objetivo, a melhoria da aprendizagem. Portanto, é tarefa do coordenador pedagógico assegurar a qualidade dos processos educativos oferecido pela escola, sobretudo, por meio do acompanhamento e formação continuada dos professores.

Essa formação só faz sentido à medida que dar condições para gerar novas competências e formas de intervir positivamente nas situações que se passam no cotidiano dos processos educativos. Sendo assim, deve difundir uma postura de sujeitos críticos, reflexivos e transformadores, com objetivo de produzir saberes que lhes permitam avançar em práticas pedagógicas mais significativas e relevantes para a aprendizagem dos alunos.

A formação continuada deve estar centrada na escola [...]. É o lugar onde os saberes e as experiências são trocados, validados, apropriados e rejeitados [...]. “É no cruzamento dos projetos individuais com o coletivo, nas negociações ali implicadas que a vida na escola se faz e que, quanto mais os projetos individuais estejam contemplados no coletivo, maior a possibilidade de sucesso destes” (Almeida, 2000, p. 86).

Desse modo, o professor dentro do seu ambiente de trabalho, precisa aprender e ensinar, ou seja, por meio da formação continuada advinda de dentro da escola, cabe a ele pesquisar e entender as próprias problemáticas geradas no seu

local de trabalho como fonte enriquecedora de seus conhecimentos, para exercer sua função com mais propriedade.

No intuito de que o trabalho de formação continuada tenha êxito na escola é preciso ter assegurado pontos como: estar conectado ao projeto político; ser planejado pelos próprios educadores com base nas suas necessidades formativas de trabalho; ter em sua proposta espaço e tempo previsto para as ações formativas; possibilitar a participação de todos; a reflexão; valorização das experiências e expectativas dos professores e necessidades dos alunos. Nesta mesma linha, Placco e Souza (2018) afirmam:

É preciso que o projeto da escola seja um espelho que reflita cada um de seus participantes, com suas marcas e características específicas, que contribuam, a seu modo, para o trabalho da escola. “Mas esse espelho, a um só tempo, reflete também a escola, como coletivo, com objetivos e finalidades que visem à formação do aluno e dos professores.” (Placco e Souza, 2018, P. 28)

É essencial a formulação de situações em que os próprios professores possam analisar sua prática e, embasados na teoria, reflitam sob a mesma com propósito de superar as dificuldades advindas do cotidiano. É com este propósito que o coordenador pedagógico deve fazer suas intervenções.

A escola é o local de formação por excelência e o professor sujeito efetivo deste processo. E ele deve considerar a formação como possibilidade para o seu desenvolvimento profissional. Gatti (2009, p. 203) “O protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada”. Todavia, serão esforços em vão se o mesmo não perceber e não valorizar esse processo de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Particularmente sobre o coordenador pedagógico enquanto formador de professores, destaca-se que não é tarefa fácil, pois não basta a ele querer fazer formação, são muitos entraves que se colocam em seu caminho. Por vezes, as demandas mais evidentes do dia a dia da escola acabam por abarcar muito seu tempo, e a formação, entre outras atividades, ficam em segundo plano.

Dessa maneira, para dar conta da tarefa da formação continuada, ele precisa estar atento ao cenário nacional, às orientações curriculares. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as orientações da formação continuada, tendo como base a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DNC) destacam:

[..] selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;

- criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
- manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino (BNCC, 2020, p. 16).

Portanto, acompanhar as ações dos docentes e seus resultados, manter um bom relacionamento interpessoal, valorizar sua equipe de modo que possa criar as condições necessárias para que ela aconteça periodicamente, mas também no cotidiano das ações executadas na escola, se torna um dos papéis mais profissionais do coordenador.

Ao considerar o contexto da inclusão, ao coordenador o apoio aos professores com alunos inclusos em sala deve ser ainda mais comprometedor, pois independentemente dos graus existentes a educação precisa acontecer.

4. CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo se propõe a oferecer uma visão detalhada e abrangente da metodologia adotada durante a condução desta dissertação, delineando o caminho metodológico que norteou o desenvolvimento da pesquisa. Serão apresentados e discutidos os principais elementos que compõem a estrutura metodológica, tais como a abordagem escolhida, os procedimentos adotados para coleta e análise de dados, bem como as etapas fundamentais que delinearam o curso da investigação.

Assim sendo, comungamos com Minayo (2003), ao elucidar que a metodologia de pesquisa é o caminho do pensamento a ser seguido, trata-se basicamente do conjunto de técnicas a ser adotada para construir uma realidade científica.

Ao se falar sobre pesquisa científica Lakatos e Marconi (2007, p. 157), afirmam que a pesquisa pode ser considerada “um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.” Nessa perspectiva, contribui para o engrandecimento da sociedade, por sua vez inquirindo métodos de transformação, construção de novos conhecimentos que são importantes para o desenvolvimento de uma nação.

A pesquisa científica é primordial para o desenvolvimento da humanidade, ela exige um estudo minucioso sobre uma questão, uma inquietação ou dificuldade particular empregando métodos científicos. Além disso, as pesquisas acadêmicas informam ação, reúnem evidências para teorias e contribuem para o desenvolvimento do conhecimento em um campo de estudo. Ela é essencial para a evolução da sociedade e uma valiosa ferramenta para a construção do conhecimento e facilitador do aprendizado humano, aumentando a conscientização da sociedade sendo capaz de designar ações bem-sucedidas refutando mentiras e apoiando verdades que avaliam aproveitando oportunidades, além proporcionar a leitura, escrita, análise e partilhar conhecimentos preciosos.

Esta pesquisa também realizou uma análise documental para colher material relevante que apoiasse nosso referencial teóricos. Segundo Lakatos e Marconi (1982), “documentos são todos os materiais escritos que podem servir como fonte de informação para a pesquisa científica e que ainda não foram elaborados”.

A pesquisa teve como objetivo analisar o processo de inclusão e o apoio pedagógico pelo coordenador aos docentes da Escola Municipal Aída Ramalho Cortez na prática cotidiana. Assim, neste capítulo apresentam-se os métodos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, o percurso da metodologia se fez preciso para se compreender a importância do papel do coordenador no suporte didático junto ao docente no contexto da educação especial inclusiva.

A pesquisa é um catalisador para deliberar os problemas mais presentes do mundo, cuja complexidade desenvolve ao longo do tempo. E dificuldades atuais demandam soluções modernas. Toda a riqueza de descobrimentos da pesquisa ao longo da história nos induziu a este alvo da civilização em que convivemos.

Desta maneira, uma pesquisa científica busca contribuir com o modo de pensar e refletir de uma sociedade, grupos de pessoas, num determinado tempo e espaço, portanto, torna-se imprescindível que a mesma siga caminhos objetivos, racionais, sistemáticos e passíveis de reprodução acadêmica. Uma pesquisa deve ser realizada quando temos um problema e não temos informações suficientes para solucioná-lo.

4.1 Quanto à natureza da pesquisa

A pesquisa científica leva em estima um conjunto de métodos sistemáticos, que se sustentam no entendimento racional e nos métodos científicos para localizar saídas ou discorrer a propósito de algum problema da pesquisa.

Para classificar a tipologia de uma pesquisa, de acordo com Antônio Carlos Gil (2009) em seu livro Métodos e técnicas de pesquisa social, “a pesquisa científica básica deve ser motivada pela curiosidade e suas descobertas devem ser divulgadas para toda a comunidade, possibilitando assim a transmissão e debate do conhecimento”.

Em consonância com os princípios fundamentais da pesquisa básica, as descobertas geradas por esse tipo de investigação devem ser amplamente divulgadas, visando promover o compartilhamento do conhecimento e incentivar debates construtivos na comunidade científica. Essa abordagem adquire particular relevância no contexto da presente pesquisa, onde a busca pelo entendimento e aprofundamento de aspectos específicos contribuem para a construção de uma base sólida de conhecimento na área de educação especial inclusiva. Nesse

sentido, a abordagem adotada reafirma o compromisso com os princípios da pesquisa científica básica, destacando a importância da disseminação do saber para o avanço coletivo do conhecimento.

Por tanto, esta pesquisa é de natureza básica porque possui feitiço direto, objetivando originar conhecimentos científicos novos para progresso da ciência sem qualquer aplicação técnica prevista.

4.2 Quanto à abordagem e objetivos da pesquisa

A pesquisa científica é um processo sistemático e metódico que visa à aquisição de conhecimento, compreensão ou resolução de problemas por meio da aplicação de métodos científicos. No âmbito desse empreendimento intelectual, os objetivos desempenham um papel crucial, guiando o pesquisador na definição clara e precisa do que se pretende alcançar com a investigação. Os objetivos da pesquisa científica podem ser categorizados em objetivos gerais e objetivos específicos.

A pesquisa de abordagem qualitativa “se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes” (Minayo, 2014), pontuando resultados que o pesquisado pode recolher em campo.

A pesquisa qualitativa é uma abordagem metodológica na qual o pesquisador busca compreender e interpretar fenômenos sociais e humanos de maneira aprofundada, enfocando a complexidade e a subjetividade das experiências. Ao contrário da pesquisa quantitativa, que se baseia em dados numéricos e estatísticas, a pesquisa qualitativa utiliza métodos como entrevistas, observações e análise de conteúdo para capturar a riqueza e a diversidade de significados presentes nos contextos estudados. Essa abordagem é especialmente valiosa quando o objetivo é explorar perspectivas individuais, processos sociais, culturais e fenômenos complexos, permitindo uma compreensão mais holística e contextualizada dos temas investigados.

Quanto ao seu objetivo descritivo, Triviños (1987, p. 110), afirma que o estudo descritivo busca descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade, podendo estabelecer relações entre as variáveis e, neste caso, denomina-se estudo descritivo, por procurar explanar as percepções, opiniões e expectativas da população. Como pesquisa de campo tem sua importância como meio de obter as

informações precisas para concluir a pesquisa e consequentemente alcançar sua objetividade.

Pode-se considerar uma pesquisa descritiva, cujos procedimentos optados para seu desenvolvimento foi de uma fundamentação teórica, portanto, de revisão bibliográfica e estudo de caso, teórica e legal, que se fundamentam na legislação educacional, artigos e estudos científicos sobre a temática.

4.3 Quanto aos procedimentos de pesquisa

Os procedimentos metodológicos abordados nesta pesquisa serviram como base para organizar esta dissertação, de forma que todo o trabalho foi feito seguindo os métodos que iam de encontro ao que essa dissertação buscava.

Para tanto, o seu desenvolvimento teve como meio levantamentos bibliográficos de autores que abordam sobre o tema. A fundamentação foi essencial para o estudo bibliográfico, onde se fez levantamento de material sobre a temática, selecionou-se material para estudo. Os autores que contribuíram com a fundamentação teórica foram: Pinto e Santana (2020), Araújo (2016), Carvalho (2011), Kibrit (2013).

De acordo com Gil (2002), por pesquisa bibliográfica entende-se a leitura, a análise e a interpretação de material impresso. Entre eles podemos citar livros, documentos mimeografados ou fotocopiados, periódicos, imagens, manuscritos, mapas, entre outros.

Um estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que envolve uma análise detalhada e aprofundada de um caso específico, seja ele uma pessoa, um grupo, uma instituição ou um evento, com o intuito de compreender e descrever em profundidade as características e circunstâncias envolvidas. O Estudo de Caso caracteriza-se como o estudo profundo de um objeto, de maneira a permitir amplo e detalhado conhecimento sobre o mesmo, o que seria praticamente impossível através de outros métodos de investigação, afirmam Goode e Hatt (1973).

Essa abordagem permite ao pesquisador explorar a complexidade e a singularidade do caso em questão, utilizando diversas fontes de dados, como entrevistas, observações, documentos e registros, para coletar informações ricas e contextualizadas. Os estudos de caso são frequentemente empregados em diversas disciplinas, proporcionando uma compreensão detalhada de fenômenos específicos

e contribuindo para o desenvolvimento de teorias ou para a aplicação prática do conhecimento adquirido. Essa metodologia é particularmente valiosa quando se busca uma análise aprofundada em situações em que as variáveis não podem ser controladas, permitindo uma compreensão mais holística e a revelação de nuances que podem não ser capturadas por abordagens mais amplas.

4.4 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos de pesquisa desempenham um papel crucial na condução de estudos, e, no contexto deste trabalho, optou-se pelo uso de um formulário de pesquisa online, o Google Forms, como ferramenta principal para a coleta de dados. A escolha desse instrumento baseou-se em sua versatilidade e eficácia na organização e obtenção de respostas dos participantes. O Google Forms proporcionou uma plataforma acessível e de fácil uso, permitindo a criação de questionários estruturados e a inclusão de perguntas variadas. Sua natureza online possibilitou a distribuição eficiente do questionário aos participantes, eliminando barreiras geográficas e facilitando a coleta de dados de maneira rápida e abrangente.

O questionário, segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Além disso, a interface intuitiva do Google Forms contribuiu para a simplicidade na resposta dos participantes, garantindo assim a obtenção de informações de maneira completa e eficiente. Essa escolha estratégica de instrumento reflete o comprometimento com a eficácia do processo de pesquisa, assegurando uma coleta de dados robusta e organizada.

Para a realização desta a pesquisadora foi no lócus e reuniu gestores, coordenadores e professores, para apresentar-se, informar os objetivos da pesquisa, aclarar dúvidas e pedir o consentimento para a realização da pesquisa. Assim, sendo aceita, a gestora da escola assinou a carta de anuência expedida pela universidade, autorizando a pesquisa em tempo oportuno.

O questionário, segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões

apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Para a aplicação e obtenção dos dados foi utilizado como instrumento de pesquisa um questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas, aplicado com professores da escola na qual há alunos especiais na Escola Aída Ramalho Cortez na cidade de Campo Redondo/RN. Pedron (2003, p. 28): “Questionário: é uma técnica de coleta de dados em que o entrevistado não fala, responde apenas, por escrito, a certo elenco de questões, cuidadosamente elaboradas”.

Assim, a amostragem foi definida pela acessibilidade e participação através do formulário Google forms. Os participantes da pesquisa foram os professores da Escola Municipal Aída Ramalho Cortez, que lecionam no ensino regular do ensino fundamental II, contabilizando um total de seis participantes, os quais contribuíram de maneira exitosa para o sucesso da pesquisa. A escolha se deu por ser a escola que possui maior número de alunos inclusos, ou seja, público-alvo da educação especial inscrito no censo escolar, como também, pelo fato da pesquisadora sentir-se mais confortável em realizar a pesquisa fora do seu ambiente de trabalho. A pesquisa foi realizada no período de 01 de julho a 01 de agosto de 2023.

4.5 Caracterização do Lócus da pesquisa

A Escola Municipal Aída Ramalho Cortez, de Ensino Infantil, Fundamental I, II e EJA encontra-se localizada na Rua Presidente Jonh Kennedy, 133, Centro, município de Campo Redondo/RN, tem sua origem no antigo Grupo Escolar Jarbas Barbalho, e era conhecido como Grupo do Alto.

O Grupo Escolar foi construído pelo prefeito Manoel Severino Brilhante. Já a reconstrução foi no exercício do prefeito Dr. José Alberany de Souza, que através da Lei nº 07/98 de 25 de março de 1998, autorizou seu funcionamento.

No ano de 1981 uma grande chuva derrubou paredes do grupo escolar e o mesmo foi reconstruído, recebendo o nome de Escola Municipal Aída Ramalho Cortez, em homenagem a esposa do governador em exercício, no ano de sua inauguração, Dr. Cortez Pereira.

Figura 12: Escola Aída Ramalho Cortez



Fonte: Elaborada pela autora (2023)

A escola é mantida pela Prefeitura Municipal de Campo Redondo, Secretaria Municipal de Educação e pelos programas nacionais, como: Fundo do Desenvolvimento e Valorização do Magistério, Programa Nacional de Alimentação Escolar, Programa de Transporte Escolar, Compra Direta e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). A escola é contemplada com os seguintes programas, a saber: Programa de Educação Integral - Mais Alfabetização, Escolas Sustentáveis e Programa Saúde na Escola, Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), A Política Nacional de Aviação Civil (PNAC). A Escola Municipal Aída Ramalho está instalada em prédio próprio, no ano de 2013 a escola passou por adequação dos espaços para o atendimento a acessibilidade, porém ainda necessita de ampliação em sua infraestrutura para que atenda as novas demandas de inclusão e tecnologias.

A instituição conta com 01 (um) amplo pátio coberto, 01 (uma) cozinha, 01 (um) depósito para merenda, 02 (dois) almoxarifados, sendo 01 (um) para material de expediente, limpeza e higienização e outro para a guarda dos documentos passivos e materiais de descartes da escola, 05 (cinco) banheiros, sendo dois femininos e 02 (dois) masculinos, e 01 (um) na secretaria, 11 (onze) salas de aula, 01 (uma) secretaria, 01 (uma) sala do AEE, 01 (uma) sala de Biblioteca/vídeo.

A escola atualmente possui para dar consecução às suas atividades educacionais, 01 (um) aparelho de televisão, 02 (dois) notebook, 02 (dois) data show, 03 (três) microcomputadores (usados apenas pela secretaria da escola), 03 (três) impressoras, 02 (dois) microfones, 02 (duas) caixas

amplificadas, 01 (um) módulo júnior de ciências, 01 (um) globo terrestre, 01 (um) aparelho de som, cerca de 16 (dezesesseis) armários de aço fechado, 04 (quatro) estantes abertas. Possui material pedagógico específico (jogos educativos, material dourado, kits de fantoches, dicionários, CD's com programas gravados da TV Escola e atividades sócios culturais, (02) duas arcadas dentárias, 01 (um) esqueleto humano, 01 (um) olho, 35 (trinta e cinco) instrumentos musicais compõem a Banda Marcial.

A cozinha conta com equipamentos necessários para a consecução de suas atividades. Temos uma cisterna que armazena a água que abastece a cozinha e os banheiros. Há ainda algumas ferramentas para limpeza e manutenção das instalações. Contamos com rampas de acesso ao pátio e as salas de aula. Todas as salas contam com quadro branco e ar-condicionado.

Quadro 02 - Níveis e modalidades de Ensino da Educação Básica que ofertam

ENSINO	TURNO
Ensino Infantil (Pré-escola),	Matutino
Ensino Fundamental Anos Iniciais (do 1º ao 4º ano)	Matutino
Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais (do 4º ao 9º ano)	Vespertino
Educação de jovens e Adultos (EJA)	Noturno
Educação Especial*	Matutino e vespertino

Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2023.

Quadro 03 - Níveis e modalidades de Ensino da Educação Básica que ofertam

ENSINO	TURNO
Ensino Infantil (Pré-escola),	Matutino
Ensino Fundamental Anos Iniciais (do 1º ao 4º ano)	Matutino
Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais (do 4º ao 9º ano)	Vespertino
Educação de jovens e Adultos (EJA)	Noturno
Educação Especial*	Matutino e vespertino

Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2023.

A Educação Especial na Escola Aída Ramalho Cortez, em seu PPP, foi pensada na perspectiva inclusiva, reconhecendo as potencialidades e peculiaridades individuais de cada aluno. Nesse contexto, a educação especial e inclusiva promove uma reflexão sobre o ambiente escolar e o currículo pedagógico, realizando os ajustes necessários para abraçar a diversidade desta comunidade escolar

Atualmente a escola tem como diretora a senhora Francisca Mônica da Silva Araújo, e sua vice-diretora Damiana Cortez Dantas, e como coordenadoras pedagógicas Ana Regia Siqueira e Juliana Barros da Silva Martins, a equipe gestora

da escola conta ainda com os auxiliares de secretaria Rita Nascimento de França e José Linduarte da Silva Marinho.

Quadro 04 - Corpo Docente

Docente:	Formação:	Disciplina(s) que atua:	Turma/Ano
Luciane Gabriel da Silva Galvão	Nível Superior (Especialista)	Polivalente	Níveis V e Ensino Fundamental I - 5º ANO
Raniry Dantas Martins	Nível Superior (Especialista)	Polivalente	Educação Infantil, NIV
Francimara Alcidécia da Silva	Nível Superior (Especialista)	Polivalente	Ensino Fundamental I - 5º ANO
Ibânia Taveira Egídio Monteiro da Costa	Nível Superior (Mestre)	Polivalente	Ensino Fundamental I - 3º ANO
Maria Lucicrêia da Silva	Nível Superior (Especialista)	Polivalente	Ensino Fundamental I - 1º ANO
Mônica Freire Marinho Felinto	Nível Superior (Especialista)	Polivalente	Ensino Fundamental I - 2º ANO
Rosa Gomes de Oliveira Santos	Nível Superior (Especialista)	Polivalente	Educação Infantil, NV
Munielly Rayanne Silva	Nível Superior	Polivalente	Ensino Fundamental I - 2º ANO
Themis Moreira da S. Brandão	Nível Superior (Especialista)	Polivalente	Ensino Fundamental I - 3º ANO
Layane Stefane Quirino Diôgo	Nível Superior I	Língua Portuguesa, Ensino da Arte e Religião	6º ao 9º ANO
Massy de Andrade Marques	Nível Superior (Especialista)	Ciências	6º ao 9º ANO
Meire Fernandes de Farias do Nascimento	Nível Superior (Especialista)	Língua Portuguesa	6º ao 9º ANO
Jobson de Farias Lima	Nível Superior (Especialista)	Matemática	6º ao 9º ANO
Ana Karenine de Medeiros de Melo	Nível Superior (Especialista)	Geografia	6º ao 9º ANO
Ana Lucia Felinto	Nível Superior	Geografia	6º ao 9º ANO
Maria Lucimara Fernandes da Silva	Nível Superior	Polivalente	3º Período - EJA
Francisca Eliane de Araujo Silva	Nível Superior (Especialista)	Polivalente	Educação infantil
Josefa do Amparo Farias da Cruz	Nível Superior	Polivalente	1º Período - EJA
Rita Maria Dantas de Souza	Nível Superior	Polivalente	Educação infantil

Ana Joelma Silva Moura	Nível Superior (Especialista)	Psicopedagoga	Sala de AEE
------------------------	----------------------------------	---------------	-------------

Fonte: projeto político pedagógico (2023)

Nesta tabela fica claro que os níveis de formação dos professores são variados e que a partir de sua formação e suas experiências é possível compreender que há uma grande variedade de experiências para os estudantes que passam grande parte do seu ciclo escolar na Escola Municipal Aída Ramalho Cortez.

Quadro 05 - Equipe de apoio

Nome	Função	Turno
Ramiro Antunes Filho	ASD I	Matutino
Maria Cisenise Gregório da S. Souza	ASD III	Vespertino
Joelma de Andrade Cortês Borges	ASD II	Vespertino
Wanderléia Dantas Medeiros	ASG II	Vespertino
Larissa de Souza Oliveira	ASD II	Matutino
Franciane Willian da Silva	ASD II	Matutino

Fonte: projeto político pedagógico (2023)

A escola tem como missão ofertar educação de qualidade e equidade, considerando a educação integral como eixo norteador de aprendizagens significativas. Entre seus valores destaca-se: Competência, Responsabilidade, Profissionalismo, Humanismo, Solidariedade, Disciplina e Formação integral. A sua visão do futuro busca-se ser reconhecida no município, na região e no estado pela qualidade da educação oferecida as crianças, jovens e adultos.

Os princípios norteadores da Escola Municipal Aída Ramalho Cortez se desenvolvem na perspectiva de trabalho ativo voltado para o compromisso de elevar a aprendizagem do educando, propondo a conscientização de sua visão de mundo, para a transformação da realidade e para definir o perfil do ser humano que estamos ajudando a formar.

A Escola procura o envolvimento da comunidade objetivando um trabalho democrático, por meio de reuniões, eventos, seminários, ações itinerantes feitas de visitas da escola as famílias e das famílias a escola, assim, leva a comunidade e a escola a conhecerem a realidade de ambas, para assim, nortear as medidas que devem ser adotadas e quais os caminhos que devem trilhar.

Numa perspectiva humanista, as práticas pedagógicas são elaboradas no conhecimento empírico, colocando em exercício métodos novos adaptados aos tradicionais procurando adequar as necessidades e limitações ao meio social, partindo de experiências num processo ativo de construção do indivíduo e norteado no que diz alguns pensadores como: Jean Piaget, Paulo Freire e outros. Partindo do pressuposto de que o educando é um ser pensante, crítico e formador de opiniões, capaz de exercer sua cidadania como um ser construtivo do processo social.

As metodologias adotadas nas salas de aulas vão sendo renovadas pouco a pouco e, já, se observam aulas inovadoras, criativas e dinâmicas, elaboradas a partir de recursos simples, didáticos e paradidáticos, como: recortes, jornais, jogos, vídeos, revistas, músicas e atividades de sondagem e de reflexão e também promovendo atividades de língua oral e escrita, debates, apresentações de trabalhos e seminários realizados pelos alunos.

A Escola busca gradativamente a melhoria do ensino aprendizagem valorizando a formação continuada, sendo está um direito de todos os profissionais que trabalham na escola, propiciando fundamentalmente, o desenvolvimento profissional dos professores.

4.6. Universo da pesquisa

O contexto da nossa pesquisa abrangeu um grupo de nove professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental na Escola Municipal Aída Ramalho Cortez. Esses profissionais, em virtude de seu contato diário com a coordenação pedagógica da escola objeto de estudo, desempenham um papel essencial na observação e compreensão da dinâmica entre a educação especial inclusiva e a atuação dos coordenadores pedagógicos. Sua posição privilegiada permitiu uma análise aprofundada sobre como esses dois componentes interagem no ambiente escolar. A interação entre os professores e a coordenação pedagógica revela-se como um aspecto crucial para entender a implementação prática das políticas de

educação inclusiva, destacando a importância dessa dinâmica na promoção de práticas pedagógicas inclusivas e eficazes. Dessa forma, os relatos e percepções desses nove professores oferecem insights valiosos sobre a interconexão entre a educação especial inclusiva e o papel desempenhado pelos coordenadores pedagógicos, enriquecendo assim o escopo e a compreensão da pesquisa.

4.7. Amostra da pesquisa

Para a constituição da amostra nesta pesquisa, um total de nove professores foram abordados por meio do nosso formulário online. Destes, seis professores participaram de maneira ativa e contribuíram significativamente com suas respostas, resultando em uma taxa de participação expressiva de 66,6%. Essa participação substancial dos educadores na pesquisa fortaleceu a representatividade da amostra, proporcionando uma base sólida para a análise dos dados coletados. A adesão desses profissionais demonstra o engajamento e o interesse da comunidade escolar na discussão acerca da interação entre a educação especial inclusiva e o papel dos coordenadores pedagógicos na escola em questão.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

No decorrer deste capítulo, serão apresentados em detalhes os dados obtidos por meio da aplicação de um questionário online, realizado via Google Forms, junto aos professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental na Escola Municipal Aída Ramalho Cortez. Esse instrumento de coleta de dados foi estruturado de maneira cuidadosa, abrangendo questões relevantes que visam explorar as percepções, experiências e práticas pedagógicas dos educadores em relação à educação especial inclusiva. A análise desses dados proporcionará uma compreensão aprofundada das dinâmicas existentes na interação entre os professores e os princípios da educação inclusiva na referida instituição de ensino. Além disso, a apresentação desses dados visa fornecer uma visão abrangente das percepções e contribuições dos professores, contribuindo significativamente para o mapeamento e entendimento das práticas educacionais implementadas no contexto escolar em foco.

Para tal, o questionário abaixo foi dividido em três seções, sendo elas: sociodemográfica, estrutura escolar e questionário específico, e ficou disponível a apreciação dos docentes por um período de aproximadamente trinta dias, iniciando no dia primeiro de julho e com término para o dia primeiro de agosto. Em relação aos entrevistados, não houve problemas relacionados a não conclusão dentro do prazo como também, a demanda de participação, todos os docentes que faziam parte do público a ser pesquisado, responderam ao questionário com louvor em tempo oportuno.

Cabe lembrar que por ética, na expressão dos dados da pesquisa, utilizou-se a nomenclatura PRT1, PRT2, PRT3 e, assim consecutivamente, para nominar aos participantes desta pesquisa.

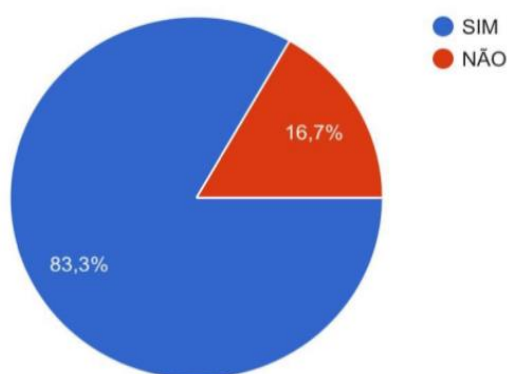
De acordo com os dados obtidos foram realizadas interpretações e em seguida contextualizadas em texto dos quais se apresentam na sequência, bem como apresentação.

PARTE I - Questionário sociodemográfico

Nesta primeira parte da análise e discussão dos dados será apresentado os resultados de quatro questões desta pesquisa, referentes ao gênero dos

participantes, idade, formação acadêmica e se, no ano letivo de 2023, os participantes da pesquisa lecionam para alunos público alvo da educação especial.

Gráfico 1: Neste ano letivo, você está trabalhando com alunos público alvo da educação especial?



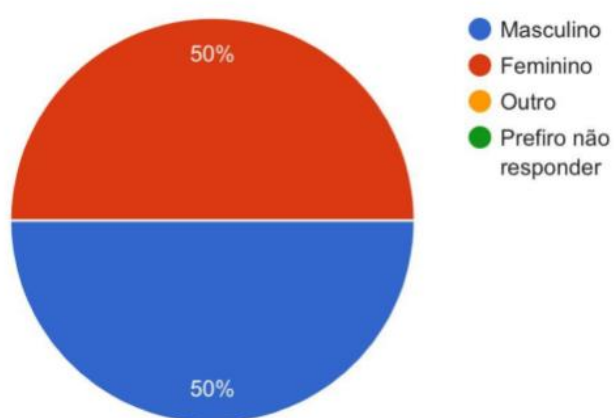
Fonte: elaborada pela autora 2023

Nesta questão foi perguntado aos professores participantes se os mesmos em 2023 estão trabalhando com alunos público alvo da educação especial, 83,3% afirmaram que sim, que em sua sala de aula haviam alunos público alvo de educação especial e 16,7% responderam que não estão trabalhando neste ano letivo com alunos público alvo da educação especial.

A partir dos dados recolhidos podemos perceber que a grande maioria dos professores, cerca de 80% tem em suas salas de aula alunos público alvo da educação especial, o que demonstra uma tendência atual e prevista em lei de que todos devem estar matriculados na rede regular de ensino e inclusos no ambiente escolar. Logo, entendemos que, tem se tornado uma característica constante as salas possuírem cada vez mais alunos pertencentes a este público. Isto significa que a escola está cumprindo a Lei Brasileira de Inclusão - LBI nº 13.146/2015, na qual o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, assegura um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2011), onde destaca sobre o dever do estado e do ensino público matricular alunos com necessidade especiais.

Para a pesquisa essa porcentagem de professores que trabalham com alunos público alvo da educação especial (APAED) é importante como fonte de pesquisa, pois traz elementos pertinentes a serem refletidos, visto que esses docentes falam com propriedade sobre o trabalho de inclusão escolar, pois tem neste ano alunos de inclusão.

Gráfico 2: Quanto ao gênero, como você se identifica?



Fonte: elaborada pela autora 2023

Diante dos dados obtidos no presente gráfico, pode-se constatar que 50% identificam-se com o gênero masculino e 50% como o gênero feminino. Embora os professores da escola lócus desta pesquisa, tenham apresentado uma equidade quanto a identificação de gênero, as pesquisas nos Brasil, apontam uma predominância do gênero feminino no ambiente escolar, principalmente, na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino fundamental.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2021, o ensino básico brasileiro, em sua maior parte, é realizado por mulheres. Do corpo docente, composto por mais de 2,3 milhões de profissionais, 1,8 milhões (79,2%) são professoras.

A presença feminina no ambiente escolar pode ser explicada por uma combinação de fatores históricos, sociais e culturais. Embora seja importante ressaltar que essa tendência não é universal, No entanto, ultimamente o número de homens que tem optado pela docência tem aumentado gradativamente, podendo

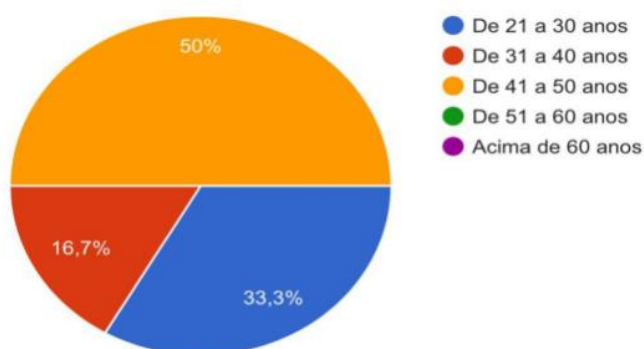
variar em diferentes contextos e regiões, existem algumas razões comuns que colaboram para essa distinção de gênero.

A presença da mulher como professora sempre foi definida na sociedade brasileira e até representou o ambiente que era proposto ou apontado ao magistério por meio da feminização que dominou na educação básica. Vianna (2013, p.163) destaca que:

É nesse contexto que passei a trilhar os caminhos de investigação sobre os mecanismos e as dificuldades de constituição de um espaço público democrático nas políticas públicas de educação e no interior da instituição escolar, fortemente constituídas por uma cultura androcêntrica, do ponto de vista da relação entre feminização do magistério, péssimas condições de trabalho, rebaixamento salarial e estratificação sexual da carreira docente, mas também sob a ótica da relação entre produção e reprodução de estereótipos de gênero nas políticas e relações escolares.

De acordo com o explanado pelo autor as analogias de gênero foram atuais no contexto do processo da feminização da docência. A mulher enquanto profissional do magistério foi contida a relações inferiorizantes e discriminatórias que revogaram por desqualificar tanto a mulher quanto a carreira de professora. De acordo com a visão do discurso machista que a docência era imaginada para ser desempenhada por mulheres, existia o ofuscamento das analogias de domínio e da invisibilidade da profissão do ponto de vista da valorização econômica e da oferta de qualidades dignas de trabalho para as professoras. Diante disso, o estereótipo feminino na docência ocasionava como resultado a não valorização do trabalho educacional que verdadeiramente era desempenhado pelas mulheres. Num aspecto estereotipado a mulher é vista como uma cuidadora de crianças, responsável pelo ensino da leitura e da escrita sem qualquer esperança crítica do magistério.

Gráfico 3: Quanto à idade, qual sua faixa etária?



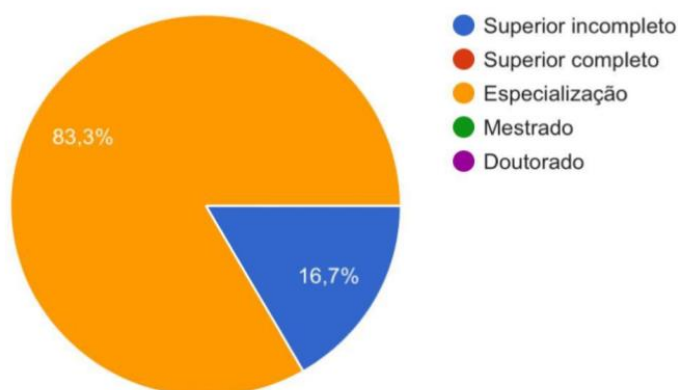
Fonte: elaborada pela autora 2023

Com relação à faixa etária dos docentes que se dispuseram a responder à pesquisa foi 50% possuem entre 41 a 50 anos de idade, 33,3% possuem apenas 21 a 30 anos e 16,7% estão entre 31 a 40 anos de idade.

A disparidade de idades dos professores na educação proporciona desafios na cooperação e comunicação, mas também apresenta oportunidades para o compartilhamento de conhecimento e ampliação de mentorias intergeracionais (Mortatti, 2006).

Nesse sentido, podemos entender que a maioria dos participantes são cidadãos experientes e com conhecimentos expandidos que podem colaborar para os resultados desta pesquisa, especialmente pela diferença de idade, contribuindo para alcançar respostas diversificadas, dependendo da situação social e período em que cada participante cresceu e convive.

Gráfico 4: quanto à formação acadêmica, identifique sua maior formação completa?



Fonte: elaborada pela autora 2023

O Gráfico 5 revela informações pertinentes sobre a formação acadêmica dos participantes da pesquisa. De acordo com os dados apresentados, aproximadamente 83,3% dos respondentes indicaram que concluíram uma especialização como sua maior formação acadêmica. Essa predominância sugere uma busca por aprimoramento e especialização por parte dos professores, indicando um interesse crescente em áreas específicas de conhecimento pedagógico.

Por outro lado, 16,7% dos participantes ainda estão cursando o ensino superior, o que reflete a diversidade de estágios educacionais entre os professores pesquisados. Essa parcela de profissionais em formação evidencia a contínua busca por qualificação e atualização por parte dos educadores, mesmo enquanto já estão atuando no cenário educacional.

Contextualizando esses dados com a realidade da formação de professores no Brasil, observamos uma tendência nacional de valorização da pós-graduação, especialmente diante das demandas crescentes por métodos de ensino mais atualizados e adaptados às diversidades do ambiente escolar segundo a Meta 16 do PNE visa formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica até o último ano de vigência do PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005, de 2014), e garantir, a todos os profissionais da educação básica, formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades.

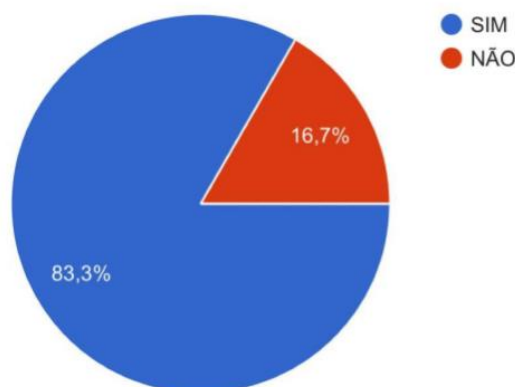
. A busca por especialização pode ser interpretada como um esforço dos professores em se manterem alinhados às práticas pedagógicas contemporâneas e em oferecer uma educação de qualidade aos estudantes. Ao mesmo tempo, a

presença de profissionais ainda em formação destaca a necessidade contínua de investimento em programas de formação inicial e continuada para garantir uma base sólida e atualizada aos educadores brasileiros.

PARTE II - estrutura escolar

Construído o perfil dos participantes, adentrou na segunda seção que faz referência a estrutura escolar. Essa parte do trabalho é relevante para a pesquisa porque se precisa conhecer a parte física da instituição, para poder analisar se a mesma está apta para atender os alunos com deficiência. Por esse motivo, foram feitas duas perguntas aos participantes, uma questão fechada em relação se a escola possui uma estrutura relevante para a acessibilidade e a outra questão aberta, na qual pudessem apontar melhorias para melhorar a estrutura física da escola para atender melhor ao público de inclusão.

Gráfico 5: o espaço físico da escola está adequado para a inclusão?



Fonte: elaborada pela autora 2023

O Gráfico referente à adequação dos espaços físicos nas escolas para a inclusão escolar proporciona insights relevantes sobre a percepção dos participantes. De acordo com os resultados, expressivos 83,3% dos respondentes afirmaram que os espaços físicos das escolas são adequados para práticas inclusivas. Esse dado positivo sugere que a maioria dos professores percebe a existência de estruturas físicas que favorecem a inclusão de alunos com necessidades especiais, evidenciando um ambiente propício para a diversidade.

Por outro lado, 16,7% dos participantes indicaram que os espaços não são considerados adequados para a inclusão escolar. Essa porcentagem mais baixa pode sugerir que uma parcela dos professores percebe desafios ou limitações nos espaços físicos das escolas, o que pode impactar negativamente a implementação de práticas inclusivas. Esse grupo pode estar destacando a necessidade de adaptações e investimentos em infraestrutura para melhor atender às demandas da inclusão, indicando áreas específicas que podem ser aprimoradas.

Ao contextualizar esses resultados, é importante considerar que a infraestrutura escolar desempenha um papel crucial na promoção de uma educação inclusiva. A alta porcentagem de professores que consideram os espaços adequados é positiva, sugerindo que muitas instituições estão progredindo na criação de ambientes físicos que atendam às necessidades de todos os alunos. No entanto, a existência de uma minoria que aponta para inadequações destaca a importância contínua de investir em melhorias na infraestrutura escolar, visando garantir um ambiente verdadeiramente inclusivo e acessível a todos.

Vale salientar também que em um ambiente escolar ao se falar de inclusão, não se refere somente ao espaço físico, mas, principalmente o humano, a acolhida social, o respeito. De acordo com Barbosa et al (2013), a busca por uma educação mais justa para todos precisa ser adaptada e compartilhada com toda a comunidade escolar, especialmente quando ao que se refere à inclusão de crianças com deficiência em escolas de ensino regular.

Quadro 06: o espaço físico da escola está adequado para a inclusão?

Participantes	Respostas
Participante 1	Sinalizações para as pessoas cegas/investimento para melhorar a locomoção dos alunos com limitações.
Participante 2	Adequação dos banheiros
Participante 3	Nenhuma
Participante 4	Sala de aula inclusiva com tecnologia assistida e área de recreação adaptadas.

Fonte: elaborada pela autora, 2023.

É importante destacar que estas necessidades de acessibilidade, adequação de banheiros apontados pelas professoras participantes, já é uma exigência de lei sobre as acessibilidades na Lei nº 13.146/2015 em art.3:

IV – Barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros (BRASIL, 2015, p.8)

Neste caso, a escola já deveria ter os banheiros adaptados e adequados para uso dos alunos com deficiência. Ao comparar as duas últimas questões compreendem-se que apesar da escola ter um espaço amplo que facilita a locomoção dos alunos, alguns ajustes específicos são necessários para a acessibilidade ficar mais efetiva.

Em seguida a pesquisa centrou-se em questionamentos sobre a função da coordenação, seu cumprimento e a relação com professores no cotidiano. Assim, a questão foi se na opinião do professor qual é a importância do papel do coordenador pedagógico escolar no apoio ao docente junto ao trabalho com a Educação Especial Inclusiva.

PARTE III- questionário específico

A terceira seção da pesquisa discorre sobre o questionário específico, o qual traz perguntas relacionadas ao apoio do coordenador ao docente, como o professor avalia o trabalho deste profissional e se este apoio é relevante para o sucesso, desenvolvimento e inclusão do aluno público alvo da educação especial.

Quadro 07: Na sua opinião, qual é a importância do papel do coordenador pedagógico escolar no apoio ao docente junto ao trabalho com a Educação Especial Inclusiva?

Participantes	Respostas
PRT1	É fundamental para o desenvolvimento inclusivo e pedagógico das pessoas.
PRT2	É fundamental para o desenvolvimento inclusivo e pedagógico das pessoas.
PRT3	É fundamental para o desenvolvimento inclusivo e pedagógico das pessoas.
PRT4	É importante, mas existem outros fatores mais relevantes.
PRT5	É fundamental para o desenvolvimento inclusivo e pedagógico das pessoas.
PRT6	É fundamental para o desenvolvimento inclusivo e pedagógico das pessoas.

Fonte: elaborada pela autora, 2023.

Seis participantes 83,3% responderam que é fundamental o trabalho do coordenador pedagógico para o desenvolvimento inclusivo e pedagógico das práticas do docente e, 16,7% deles, concordaram que é importante, mas, que existem outros fatores mais relevantes.

Sobre a atividade do coordenador Libâneo (2014) vem reforçar sobre as diversas atividades da coordenação: é uma forma de direção, do qual constitui em articular em meio ao esforço de cada um dos envolvidos para os objetivos. “Quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas” (p.179).

São muitos os desafios da escola pública hoje em dia a desordem dos processos educativos que nela acontecem comprovam que os docentes não alcançam sozinhos encarar esse problema, porquanto excedem o recinto da sala de aula. Em decorrência, a precisão de outros profissionais que, além de apoio ao trabalho do docente em sala de aula, proferir aos demais processos educativos de ensino.

Partindo da questão acima, a maioria dos participantes afirmaram que o coordenador pedagógico tem proporcionado o apoio esperado, facilitando o trabalho do docente com novas metodologias que promovem o processo da inclusão dos alunos público da educação especial. A aprendizagem só alcançará o sucesso almejado, se além do trabalho do docente em sala de aula, puder contar com a intervenção desse profissional na construção e preparo de um trabalho coletivo pedagógico, pautado na inclusão e respeito às especificidades de cada aluno.

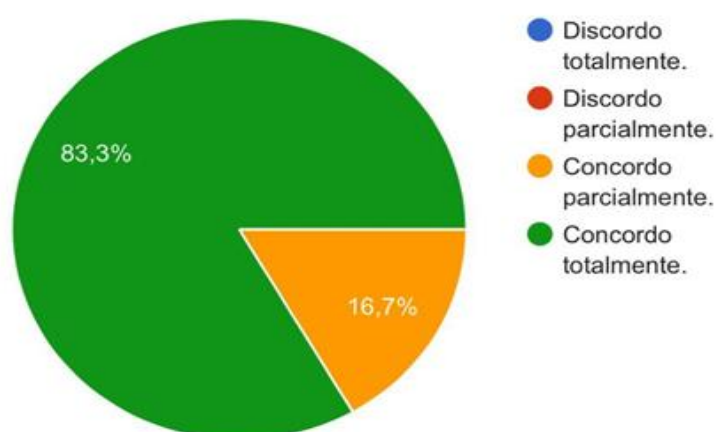
Para Libâneo (2004), a coordenação pedagógica é responsável pela viabilização, conexão e junção do trabalho pedagógico em conectividade direta com os docentes. Ainda segundo esse autor, esse profissional da educação:

[...] tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino [...], auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. (Libâneo, 2004, p. 219).

Logo, fica explícito que o desempenho do coordenador pedagógico no ambiente escolar, é de suma importância, uma vez que ele desenvolve a função de

articulador das ações, o formador do corpo docente, transformador do contexto escolar, seu foco é aperfeiçoar a aprendizagem dos alunos.

Gráfico 6: Para você o apoio do coordenador pedagógico auxilia o docente na adaptação e desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas adequadas ao público alvo da educação especial?



Fonte: elaborada pela autora, 2023

O gráfico seis discorre sobre o questionamento se o apoio do coordenador pedagógico auxilia o docente na adaptação e desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas adequadas ao público alvo da educação especial. Assim, 83,3% concordaram totalmente e 16,7% concordaram parcialmente, isso, se faz perceber que para alguns profissionais o papel do coordenador se torna indiferente para o processo educativo.

O coordenador pedagógico tem um respeitável papel de articulador e integrador dos processos educativos que se estabelecem dentro da escola. Sua performance e seu afazeres podem colaborar de maneira expressiva para que se alcance na escola um espaço educativo que beneficie ao desenvolvimento da aprendizagem, na esperança de uma educação inclusiva pautada na dignidade humana.

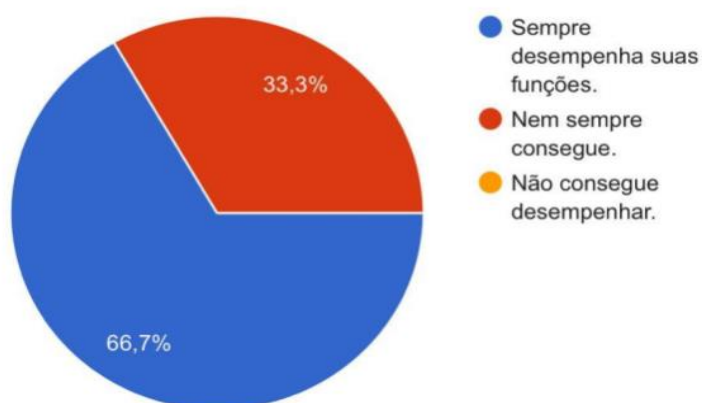
Consequentemente, o coordenador pedagógico, enquanto membro essencial na articulação e organização dos processos educativos pode tanto colaborar para a concretização das políticas educativas de inclusão das pessoas com deficiência,

garantindo-lhes acesso, permanência e o sucesso destes, como pode também as contestar por meio da omissão com esta causa.

É importante destacar, que entre tantas atividades que cabe à função de coordenador, Sales (2010) ressalta a importância do uso dos meios tecnológicos como meio para se efetivar a formação continuada, neste caso, é indicado tanto para o coordenador em sua formação como para utilizar-se deste para elaborar um bom planejamento e monitorar.

O papel do coordenador pedagógico desempenha uma função central no contexto escolar, sendo um agente estratégico para o desenvolvimento eficiente das práticas educacionais. Este profissional atua como mediador entre a gestão escolar, os docentes e os alunos, desempenhando diversas responsabilidades cruciais. O coordenador pedagógico é fundamental na orientação e apoio aos professores, promovendo a integração de metodologias inovadoras e adequadas ao contexto da sala de aula. Além disso, desempenha um papel crucial na implementação e acompanhamento de projetos pedagógicos, na identificação de desafios no processo de ensino-aprendizagem e na proposição de soluções. Sua atuação vai além da esfera acadêmica, envolvendo também o aspecto emocional e motivacional, ao criar um ambiente propício ao desenvolvimento integral dos alunos. O coordenador pedagógico, ao fomentar a colaboração entre educadores, promove uma cultura escolar que valoriza a aprendizagem contínua e a busca pela excelência educacional. Em resumo, seu papel é estratégico na construção de uma escola mais inclusiva, dinâmica e comprometida com o sucesso educacional de todos os alunos, bem como mencionaram a grande maioria dos participantes desta pesquisa.

Gráfico 7: para você o coordenador pedagógico da escola tem desempenhado suas funções de articulação, formação e transformação, criando um ambiente favorável de ensino e aprendizagens com ênfase na inclusão?

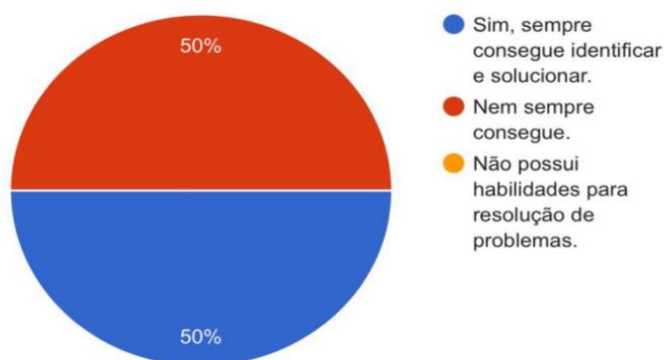


Fonte: elaborada pela autora, 2023

A pergunta acima é a respeito da visão dos professores, com relação ao desempenho do coordenador pedagógico, no desempenho de suas funções de articulação, formação e transformação, criando um ambiente favorável de ensino e aprendizagens com ênfase na inclusão, 66,7% apontaram que sempre desempenham suas funções, e 33,3% afirmaram que nem sempre conseguem.

Para o professor, é importante que seu coordenador lhe transmita confiança, e que o mesmo possa ser o suporte necessário sempre que o docente precisar contar com ele, pois ele é a base que no cotidiano desenvolve o papel de mediador, norteador e de transformador, seu apoio é essencial para que as aprendizagens se tornem necessárias e prazerosas. Portanto, Libâneo (2014) exalta que a intenção e o trabalho do coordenador pedagógico devem ser compartilhados com os professores, através de discussões e reuniões em grupo, onde as decisões sejam tomadas em comum acordo, em um ambiente onde todos sejam igualmente responsáveis pelos sucessos e pelos tropeços, onde todos sejam respeitados, tenham direitos, mas também tenham deveres.

Gráfico 8: em sua opinião o coordenador pedagógico possui habilidades necessárias para identificar problemas e resolver conflitos, com soluções rápidas e conclusivas para o trabalho do professor em sala de aula?



Fonte: elaborada pela autora, 2023.

O gráfico acima solicita a opinião do professor em relação ao coordenador pedagógico se o mesmo possui habilidades necessárias para identificar problemas e resolver conflitos, com soluções rápidas e conclusivas para ajudar o trabalho do professor em sala de aula, diante desse questionamento, os professores apresentaram um resultado de percentual para 50% sim, sempre consegue identificar e solucionar, e 50% apontaram que nem sempre, contribuindo assim com um resultado parcial, com relação às habilidades profissionais do coordenador.

Dessa maneira, o coordenador pedagógico enquanto sujeito que também possui a função de desenvolver condutas de boa convivência dentro escola, carece e deve direcionar suas atuações na busca de transformações, necessita estar consciente que seu trabalho não se dá solitariamente, mas em grupo, mediante as articulações de diversos atores. Logo, o coordenador é membro de uma equipe de trabalho, onde são compostas por várias pessoas, gestor geral, gestor adjunto, professores, pais e alunos. E, as responsabilidades são repartidas, e ao mesmo tempo compartilhadas.

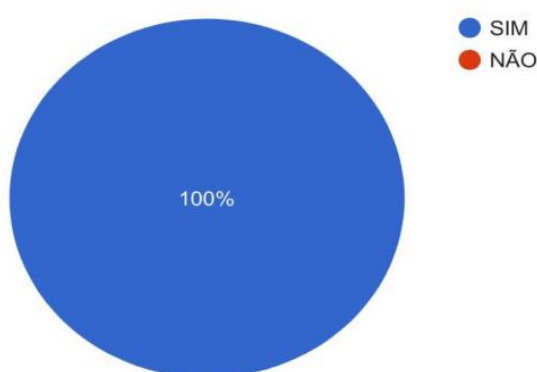
Garcia (1986) destaca que, todas as atividades (matrícula, horários, organização das turmas, planejamento, relação com as famílias e a comunidade, limpeza da escola, etc.) facilitam ou atrapalham a aprendizagem dos alunos, assim, no entendimento dessa autora: nada é puramente administrativo ou puramente

pedagógico. Entretanto, crer-se que atividades de modo operacional, não precisam ser ligadas à prática da direção pedagógica da escola, pois, tais atividades atrapalham o coordenador de raciocinar estrategicamente sobre o trabalho pedagógico que é sua atribuição específica. Logo, prejudicam a papel do coordenador, não permitindo designar sua própria identidade, no ambiente escolar.

A função primeira do coordenador pedagógico é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição, tarefa de importância primordial e de inegável responsabilidade e que encerra todas as possibilidades como também os limites da atuação desse profissional. Quanto mais esse profissional se voltar para as ações que justificam e configuram a sua especificidade, maior também será o seu espaço de atuação. Em contrapartida, o distanciamento dessas atribuições seja por qual motivo for, irá aumentar a discordância e desconhecimento quanto às suas funções e ao seu papel na instituição escolar. (Pires, 2005, p. 182).

Portanto, na maioria das vezes, o coordenador pedagógico acaba deixando de cumprir as suas atribuições, relacionadas ao seu fazer pedagógico, para fazer outras atividades que não são, prioritariamente, de sua responsabilidade, permitindo brechas e descontentamento na sua equipe de trabalho. Não podem ser ligadas à prática do coordenador pedagógico, porque, com certeza, essas atividades atrapalham o coordenador de organizar as atuações que pertencem ao seu papel.

Gráfico 9: Para você o coordenador pedagógico tem atendido as expectativas de ser um mediador e articulador da proposta pedagógica e, um agente transformador do cotidiano escolar, facilitando o trabalho do professor junto à inclusão dos alunos público alvo da educação especial?



Fonte: elaborada pela autora, 2023

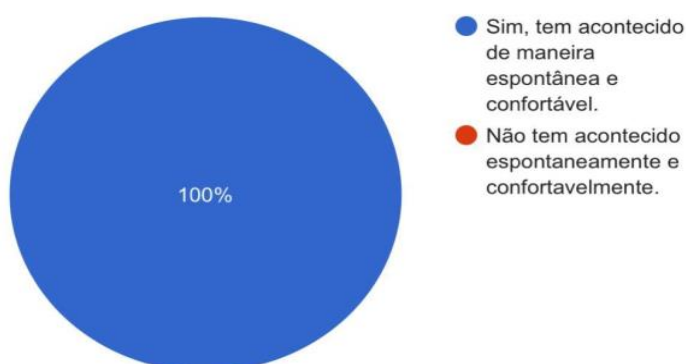
A pergunta acima, se refere sobre a opinião do educador em relação ao coordenador pedagógico, se este profissional tem atendido as expectativas diante de suas principais funções, que o compete no espaço escolar facilitando o processo inclusivo dos alunos público alvo da educação especial. 100% dos participantes responderam que sim, pois o trabalho deste profissional é de suma importância e facilita positivamente o trabalho do docente, atendendo assim todas as expectativas.

Hernandez (2010, p.19) diz que:

É preciso resgatar a importância do diálogo, da reflexão sobre a palavra e o conhecimento compartilhado, o sentido do projeto de trabalho como uma história que se constrói e não se reproduz como alternativa para encarar de maneira crítica a finalidade do aprender na escola e o papel dos sujeitos pedagógicos nessa aventura.

Através do diálogo estabelecido é possível constatar que a fala pode orientar e ajustar a direção da ação pedagógica, fornecendo elementos e informações para o avanço no processo da reflexão sobre a prática, mediante o espaço de construção compartilhada onde a palavra tem papel fundamental, pois antecipa e organiza a prática pedagógica, além de exercer a função da atividade.

Gráfico 10: O coordenador pedagógico dentre de muitas de suas atribuições, também desenvolve a função da avaliação do processo de ensino e aprendizagem, com relação à observação em sala de aula, se não for bem planejada e combinada com o docente pode vir a se tornar invasiva. Para você esta ação tem sido espontânea e confortável?



Fonte: elaborada pela autora, 2023

A pergunta do gráfico acima, se refere como os professores participantes se sentem com a presença coordenador pedagógico dentro da sala de aula, onde muitas de suas atribuições são desenvolvidas neste espaço. Com relação à observação em sala de aula, se não for bem planejada e combinada com o docente pode vir a se tornar invasiva. Para os 100% participantes afirmaram que sim, que tem sido confortável.

Compreendemos que em uma escola não pode faltar docentes, do modo, não poderá faltar o coordenador pedagógico, salvo que este profissional precisa colaborar com todo o trabalho professor, para que o procedimento de ensino e aprendizagem seja desenvolvido de modo dinâmico e inclusivo. Nessa situação, “o coordenador é, sem dúvida, um agente muito importante na formação dos docentes, por isso, é fundamental uma mudança na prática e no processo de apoio pedagógico aos professores” (Oliveira e Guimarães, 2013, p. 98).

Sob esse ângulo, o coordenador possui uma admirável função a desenvolver dentro do ambiente escolar, para que exista um estreitamento entre educadores e educandos, seja no campo educacional ou social, vale lembrar mais uma vez que o coordenador necessita ser um elo em meio aos sujeitos abarcados no processo educativo. Além disso, Libâneo (2001) destaca o valor do trabalho do coordenador dentro das instituições de educação. Portanto, para o autor:

O coordenador pedagógico ou professor coordenador supervisiona, acompanha, assessora, avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos. (Libâneo, 2001, p. 5).

O coordenador pedagógico, também conhecido como professor coordenador, desempenha um papel multifacetado no contexto educacional. Suas responsabilidades incluem supervisionar, acompanhar, assessorar e avaliar as atividades pedagógico-curriculares na escola, tendo que muitas vezes entrar em sala de aula para efetivar seu trabalho. Precedido de tal maneira, o coordenador pedagógico atua como um elo essencial entre a gestão escolar e o corpo docente, promovendo a integração de estratégias educacionais inovadoras e colaborativas, além de contribuir para a construção de um ambiente educacional mais eficiente e enriquecedor.

Apresentando abertamente essas questões, as instituições de ensino necessitam buscar, firmemente, por uma educação de qualidade, contudo, para alcançá-la será necessário ampliar ações que verdadeiramente amparem o trabalho em equipe partindo de uma gestão democrática e, com isso, seja priorizada a formação dos educadores, bem como dos alunos para um melhor relacionamento entre todos.

Quadro 08: Na sua percepção o que falta no trabalho do coordenador pedagógico para facilitar o trabalho docente junto aos alunos público alvo da educação especial?

Participantes	Respostas
PRT1	Momento de discussão entre professores e coordenadores.
PRT2	Momento de discussão entre professores e coordenadores.
PRT3	Momento de discussão entre professores e coordenadores.
PRT4	É importante, mas existem outros fatores mais relevantes.
PRT5	Momento de discussão entre professores e coordenadores.
PRT6	Momentos coletivos de reunião pedagógica.

Fonte: elaborada pela autora, 2023.

Nesta tabela, percebemos que 66,6% dos participantes responderam que o falta no trabalho do coordenador pedagógico é o momento de discussão entre professores e coordenadores, enquanto 16,6% disseram que faltam momentos coletivos de reunião pedagógica e outros 16,6% disseram que a participação do coordenador é importante, mas que existem outros fatores relevantes.

Compreende-se que o trabalho do coordenador não é um trabalho fácil, pois coordenar uma escola ou um grupo de professores é um trabalho complexo, visto que será crescido por meio das pessoas inseridas no espaço escolar e estes sujeitos têm capacidades próprias de reflexão, e nem sempre estão dispostos para transformar seu pensamento, seu projeto e sua maneira de atuar.

Nessa perspectiva, Oliveira (2011, p. 5) afirmar que “o grande desafio do coordenador pedagógico é construir uma escola de qualidade em que todos tenham sucesso”. Contudo, o desafio é gigante, mas não é impossível, partindo de uma relação coletiva e dialogada, numa visão em que o fazer consista de caráter pedagógico-democrática.

Compreendemos que todos esses aspectos diferem de algum momento para uma nova adequação em relação à mudança do velho para o novo sujeito. Compete então ao coordenador pedagógico preparar seu trabalho e suas atuações para a

constituição do novo tempo/espço para ação de ensino-aprendizagem. Dessa forma, o coordenador conseguirá mudar a sua forma de trabalhar, como também a dos professores, que, tentando superar a fragilidade de sua prática, tomarão o aluno como centro. Partindo desse pressuposto, a relação interpessoal será modificada e constituirá um dos recursos facilitadores da prática educativa.

A presente tabela questiona os participantes sobre sua percepção sobre o que falta no trabalho do coordenador pedagógico para facilitar os afazeres docentes, junto aos alunos públicos alvo da educação especial.

Quadro 09: Na sua experiência como docente trabalhando com a Educação Especial inclusiva, você considera o apoio do coordenador pedagógico como um aspecto relevante para o seu trabalho?

Participantes	Respostas
PRT1	Até o momento não tem feito muita diferença.
PRT2	Sim.
PRT3	Sim, o apoio do coordenador pedagógico é essencial para o trabalho com Educação Especial Inclusiva.
PRT4	Sim, se faz necessário o apoio e a união professores e coordenador para potencializar o ensino e a aprendizagem de forma significativa.
PRT5	Sim
PRT6	Sim

Fonte: elaborada pela autora, 2023.

Na tabela acima, foi solicitado que os participantes diante de suas experiências como docentes, frente ao trabalho com educação especial inclusiva, se eles veem o trabalho do coordenador pedagógico como necessário e proeminente para seu fazer pedagógico, 83,3% afirmam que sim que é relevante.

De fato, se faz preciso um coordenador escolar, ele precisa assumir sua função junto aos seus professores e juntos no planejamento articular a melhor prática pedagógica para sala, onde cada uma tem suas particularidades.

É pelo planejar que se encontra o caminho. Libâneo destaca que:

A interação entre o trabalho dos professores e coordenador pedagógico proporciona a formação de uma cultura voltada para o diálogo, para a participação e a busca conjunta por soluções que melhorem a prática educativa. Isso vai gerando um estilo coletivo de perceber as coisas, de pensar os problemas e de encontrar soluções (2003, p. 85).

Compreendemos que, assim como o docente, o coordenador pedagógico carece ter um planejamento para a prática de suas atividades no campo educacional, de forma que possa ter um melhor desenvolvimento de suas competências, seja de serviços para/com estudantes ou educadores. Diante disso, é o coordenador quem precisa nortear e fazer interferências nos planejamentos dos docentes, de combinação com o que for mister na realidade e precisão em demanda.

Nessa concepção, Corrêa e Gesser (2012, p. 9) afirmam que o coordenador pedagógico, no campo de suas atribuições, “necessita organização e planejamento, quanto à condução de seu trabalho, definindo as questões prioritárias à sua intervenção, refletindo sobre as ações que podem ser tomadas para que as mudanças possam ocorrer [...]”. Está claro então que este profissional educacional necessita instituir bem as suas atuações para cada dia ou para cada ocasião, de maneira que obtenha realização, sem contratempos logísticos, aos afazeres pedagógicos.

Quadro 10: Em sua opinião, o coordenador pedagógico desempenha um papel fundamental na orientação sobre a utilização de estratégias, recursos e materiais adequados para melhor trabalhar com a Educação Especial Inclusiva? Justifique:

Participantes	Respostas
PRT1	Sim, pois ele ajuda a articular meios para ajudar no aprendizado dos alunos.
PRT2	Sim, ele precisa orientar em relação ao plano de ação, e as metodologias mais eficientes para alcançar o sucesso desejado.
PRT3	Sim, pois toda contribuição é bem-vinda para o sucesso da Educação Especial.
PRT4	Sim, porém tem que trabalhar em parceria com os profissionais da inclusão.
PRT5	Sim. Sempre que foi solicitado algum apoio a coordenadora pedagógica se dispõe a ajudar no que for necessário.
PRT6	Até o momento não. O apoio maior é da professora da sala de AEE.

Fonte: elaborada pela autora, 2023

A questão acima foi elaborada com perguntas de caráter optativo, e perguntou-se sobre a opinião dos professores no que se refere se a presença do coordenador pedagógico na sala de aula regular pode auxiliar o docente na implementação de estratégias inclusivas durante as atividades?

Ao se refletir sobre orientações, o Participante 2 (PRT2) explica que estratégias e recursos são fatores primordiais para que se consiga uma interação positiva entre coordenador e professor, pois nestas trocas que permitem o crescimento individual de cada docente.

Segundo Franco (2008), os atuais coordenadores, na grande maioria tem formação de professores em diversas áreas do conhecimento, estando nas escolas, para resolver a parte burocrática e os problemas do cotidiano, baseando-se à grosso modo no senso comum. E, repetidamente, confiados às questões de indisciplina e falta de professores. Sendo que, a sua função principal é articular o trabalho pedagógico na escola, estimulando para que haja reflexão frente às práticas diárias, produzindo transformações, em consonância com os pressupostos teóricos, e as condições históricas, pensando no constante redirecionamento da prática, com o objetivo de assumir uma responsabilidade social crítica, cada vez mais emancipatória.

Neste caso, ao desenvolver um trabalho em parceria aonde o educador, o coordenador constroem no seu professor uma relação de confiança e possibilita ao mesmo a capacidade de desenvolver seu processo de ensino metodológico. Dessa maneira, precisa-se ter um olhar diferenciado para desenvolver um trabalho que facilite os afazeres docentes, sempre pensando no aluno com deficiência, e possibilitar estratégias que venham corroborar no processo educativo de inclusão de maneira satisfatória.

Quadro 11: Em sua opinião, a presença do coordenador pedagógico na sala de aula regular pode auxiliar o docente na implementação de estratégias inclusivas durante as atividades?

Justifique:

Participantes	Respostas
PRT1	As estratégias devem ser discutidas em um momento aparte da aula, para na aplicação não haver desconforto para ambos os envolvidos.
PRT2	Sim, pois, o ideal é diferente do real. A sala de aula e o fazer

	pedagógico.
PRT3	Sim, pois nem sempre os professores estão preparados para a Educação inclusiva.
PRT4	Sim, a presença do coordenador pedagógico na sala de aula regular pode auxiliar o docente na implementação de estratégias inclusivas, mas é importante ressaltar que essa presença não deve substituir a responsabilidade do professor. A inclusão deve ser um trabalho conjunto visando sempre o benefício de todos os alunos.
PRT5	Em alguns momentos sim. Quando a turma se mostra um pouco mais difícil de lidar a ajuda da coordenação é necessária e bem vinda.
PTR6	No entanto, o apoio maior tem sido da professora da sala do AEE.

Fonte: elaborada pela autora, 2023

Por fim, questionou-se a opinião do professor docente se o coordenador pedagógico desempenha um papel fundamental na orientação sobre a utilização de estratégias, recursos e materiais adequados para melhor trabalhar com a Educação Especial Inclusiva, e em seguida pediu que justificasse a resposta.

Analisando as respostas dos participantes em relação à presença do coordenador pedagógico na sala de aula regular para auxiliar na implementação de estratégias inclusivas, é possível observar diferentes perspectivas e abordagens.

A resposta do participante 1 destaca a importância de discutir estratégias em um momento separado da aula para evitar desconfortos. Isso sugere uma preocupação com a efetividade da implementação das estratégias sem criar constrangimentos. O participante 2 menciona a discrepância entre o ideal e a realidade na sala de aula e no fazer pedagógico. Isso sugere um reconhecimento da complexidade da prática pedagógica e a possibilidade de o coordenador pedagógico auxiliar na superação desses desafios.

O participante 3 destaca a falta de preparo dos professores para a Educação Inclusiva, indicando que a presença do coordenador pedagógico pode ser benéfica para fornecer suporte e orientação. A resposta do participante 4 expressa a visão de que o coordenador pedagógico pode ser um recurso valioso, desde que sua presença não substitua a responsabilidade do professor. Destaca a importância do trabalho conjunto para o benefício de todos os alunos.

O participante 5 reconhece a necessidade da presença do coordenador em momentos desafiadores, sugerindo que esse apoio é bem-vindo em situações específicas. A resposta do participante 6 indica que o apoio mais significativo vem da professora da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), destacando a importância de outros profissionais na promoção da inclusão.

Em conjunto, essas respostas refletem a complexidade e a diversidade de abordagens necessárias para implementar práticas inclusivas na educação. A presença do coordenador pedagógico é percebida como potencialmente benéfica, mas também é evidente a necessidade de considerar fatores contextuais, a colaboração entre profissionais e o suporte adicional fornecido por serviços especializados, como o AEE.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O coordenador pedagógico desempenha um papel crucial no ambiente educacional, desdobrando suas responsabilidades em diversas áreas para promover o aprimoramento constante do processo de ensino-aprendizagem. Em primeiro lugar, o coordenador atua como um elo estratégico entre a equipe docente, auxiliando na articulação e implementação das políticas educacionais da instituição. Sua capacidade de liderança é evidenciada ao incentivar a colaboração entre os professores, promovendo uma cultura escolar coesa e alinhada aos objetivos pedagógicos.

A importância do coordenador pedagógico também se manifesta na sua função de catalisador do desenvolvimento profissional. Por meio de programas de formação continuada, workshops e orientações individuais, ele contribui para o aprimoramento das práticas pedagógicas dos professores, mantendo-os atualizados com as últimas tendências educacionais e tecnológicas. Esse suporte contínuo não apenas eleva a qualidade do ensino, mas também fortalece a confiança e a motivação da equipe.

No contexto da gestão de conflitos, o coordenador pedagógico desempenha um papel mediador essencial. Ele atua como facilitador nas relações entre docentes, alunos e familiares, buscando soluções que promovam um ambiente escolar saudável e harmonioso. Sua capacidade de compreender as necessidades individuais e criar pontes de comunicação eficazes contribui para a construção de uma comunidade educacional coesa.

Além disso, a presença ativa do coordenador pedagógico na sala de aula é vital para o suporte direto aos professores no planejamento e na implementação de estratégias pedagógicas inclusivas. Ele desempenha um papel fundamental na criação de ambientes de aprendizagem que atendam às necessidades diversificadas dos alunos, promovendo a inclusão e a equidade no processo educacional.

A Educação Inclusiva Especial desempenha um papel fundamental na construção de sociedades mais justas e igualitárias, reconhecendo e valorizando a diversidade de habilidades e necessidades dos alunos. Em primeiro lugar, sua importância reside na promoção do acesso equitativo à educação para todos,

independentemente de suas características individuais. Ao adotar práticas inclusivas, a educação especial contribui para a quebra de barreiras físicas e atitudinais, permitindo que alunos com deficiência participem plenamente do ambiente escolar.

A ênfase na individualização do ensino é outro aspecto crucial da Educação Inclusiva Especial. Reconhecendo que cada aluno é único, essa abordagem busca adaptar o currículo, os métodos de ensino e a avaliação para atender às necessidades específicas de cada estudante. Essa personalização não apenas maximiza o potencial de aprendizado, mas também promove um ambiente que celebra a diversidade, preparando os alunos para uma participação ativa na sociedade.

A implementação bem-sucedida da Educação Inclusiva Especial também requer a colaboração estreita entre educadores, pais, profissionais de saúde e a comunidade em geral. A interconexão desses diferentes atores é essencial para criar um sistema de apoio abrangente que atenda às necessidades holísticas dos alunos com deficiência. Nesse sentido, a Educação Inclusiva Especial não é apenas uma abordagem pedagógica, mas um compromisso coletivo com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

O trabalho de pesquisa teve como objetivo analisar o processo de inclusão e o apoio pedagógico pelo coordenador aos docentes da Escola Aída Ramalho Cortez na prática cotidiana. Em seu desenvolvimento fez-se uma retrospectiva breve sobre a inclusão na sociedade, no meio educacional e o compromisso dos países em evidenciar esta prática em seus países. No Brasil as Leis trouxeram direitos ao acesso às escolas regulares, acessibilidade arquitetônica, direito ao trabalho. Entre os direitos conquistados à educação tem se centrado em acolher as crianças, que se fazem presentes no âmbito educacional, buscando vencer os desafios de lidar em sala com todas as particularidades que cada criança tem e poder adaptar com êxito as aulas e a práticas pedagógicas.

Neste contexto, compreende-se que a inclusão não depende exclusivamente do professor, ela abrange pais, escola, equipe, alunos e sociedade. Não se deve incluir por atender leis, mas, incluir pela necessidade de oportunidade a todos a capacidade de aprender e estar em sociedade, à capacidade de exercer seu papel de direito e dever de cidadão.

Estando a relação humana, de aprendizagem e desenvolvimento destacada, faz-se preciso destaca a inclusão em seus outros aspectos estruturais para atender a cada necessidade dos alunos deficientes físicos, de audição, visão, mental, bem como, as demais deficiências. Assim, compete à escola em seu ambiente trabalhar em todo o segmento a atitude de acolher quem antes era apontado como excluído. Desenvolver hábitos e atitudes em uma sociedade que tinha em suas raízes a discriminação aqueles que no ambiente social e educacional por vezes esteve ausente sendo apenas um expectador.

Os problemas da pesquisa que se definiu como: Quais os desafios enfrentados pela Escola Aída Ramalho Cortez para que a educação inclusiva e a educação para diversidade aconteçam efetivamente no âmbito educacional? Foram respondidos quando na obtenção dos dados pôde perceber que as limitações que são desafios dar-se a partir do momento em que o tempo hábil não é o suficiente para o planejamento individual e entre as maiores dificuldades do coordenador pedagógico entre os destacados pelo coordenador foi a não realização do planejado por parte do professor.

Na pesquisa os professores reconhecem a importância do coordenador e o quanto se faz necessário seu apoio e presença, ressaltam sobre planejamento, formação e recursos de materiais são precisos para adequação das práticas pedagógicas.

A hipótese desta pesquisa foi respondida à medida que participantes da pesquisa foram contribuindo com suas respostas, demonstrando que o apoio e o trabalho do coordenador pedagógico dentro da escola são importantes para realizar uma educação especial inclusiva de maneira efetiva.

Vale assim, falar que acesso físico, ou seja, a estrutura precisa de atenção para acessibilidade, rampas, os banheiros adequados, as barras, as organizações das salas, espaços entre carteiras, estes aspectos precisam estar prontos para alunos com deficiência física, sendo necessário, adequar às cadeiras a altura do aluno, evitar pisos escorregadios e espaços necessários entre carteiras e corredor.

Contudo, para o educador a falta de tempo hábil para um planejamento pode dificultar e muito o desempenho do coordenador. Como reflexo deste, há falta de um plano bem elaborado para a execução das atividades. Ressalta a necessidade da formação do coordenador e consequentemente a capacidade de formar ainda mais sua equipe, em trabalho contínuo.

Apesar de o coordenado estar e se fazer presente no cotidiano, os professores apresentam que necessitam de mais apoio, que possam superar as dificuldades no seu dia a dia em sala de aula.

Para esta realidade é preciso, pois mesmo reconhecendo a importância do coordenador como apoio para o seu desempenho no cotidiano escolar o professor precisa conscientizar que deve haver uma ajuda mútua, não adianta o coordenador executar o seu papel de orientar, planejar e buscar novas formações se o mesmo não executa o planejado.

6.1 Recomendações

Para promover uma educação inclusiva de qualidade, algumas recomendações são cruciais. Primeiramente, é fundamental planejar estratégias inclusivas em horários dedicados fora das aulas, permitindo uma abordagem cuidadosa e personalizada. A manutenção de programas de formação continuada é vital, garantindo que os educadores estejam atualizados nas práticas inclusivas e equipados para atender às necessidades diversas dos alunos.

Outra medida importante é a investigação individual das necessidades de cada docente. Essa abordagem personalizada permite a criação de planejamentos específicos, alinhados com os desafios e requisitos únicos de cada professor. Para garantir o sucesso da inclusão, é imprescindível envolver toda a equipe da escola nesse processo, criando um ambiente colaborativo e comprometido com a diversidade. Ao promover a participação de todos os membros da equipe, a escola se fortalece como uma comunidade inclusiva, capaz de atender às demandas variadas de seus alunos e criar um ambiente propício ao aprendizado para todos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vandelson Lima. **A escola pública e o dilema da falta de acessibilidade: as barreiras arquitetônicas na Escola Centro Educacional Raimundo Pereira** –CERP. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Curso de Medicina. 2014. 90p.

ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz. ESTEVAM, Aparecida Suiane Batista. SANTOS, Beatriz Andrade dos. OLIVEIRA, Bruna Bonivais de. **OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**. III Conedu. 2016. 12p.

ALARCÃO, Isabel. **A Formação do Professor Reflexivo**. In: ALARCÃO, Isabel. Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ALMEIDA, L. R. **“A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível**: Bruno, E. B.G; Almeida, L. R. & Christov, L. H. S. (Org.). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2000.

AMPUDIA, Ricardo. **O que é deficiência física?** *Revista Nova Escola*. Setembro de 2016.

ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz. ESTEVAM, Aparecida Suiane Batista. SANTOS, Beatriz Andrade dos. OLIVEIRA, Bruna Bonivais de. **OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**. III Conedu. 2016. 12p.

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Ação Pedagógica e Educação Especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 17, p. 59-76, maio/ago. 2011.

BARBOSA A. F. (coord.). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2013**. 2014.

BARBOSA, E.F; MOURA, D.G. **Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica**. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, 2013.

BELISÁRIO Filho, José Ferreira. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento** / José Ferreira Belisário Filho, Patrícia Cunha. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BNCC. **Base Nacional Comum Curricular: proposta preliminar**. 2. versão revista. Abril, 2020.

BRASIL. PNE. **Plano Nacional de Educação**. 2020.

BRASIL. [Estatuto da pessoa com deficiência (2015)]. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência [recurso eletrônico]: Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) / Câmara dos Deputados**. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 200).

BRASIL. BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Diretrizes **Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009.

_____. BRASIL. **Saberes e práticas de inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com deficiência física/ neuro-motora**. Brasília: MEC/ SEESP, 2006.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)**. Ministério da Educação, 1996.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009.

_____. **DIRETRIZES OPERACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**. 2008.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA**. 1990.

_____. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/1996**.

_____. **Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica**. Brasília. MEC/SEESP, 2001.

_____. LEI Nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em:<< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>> Acesso em: 10 de março de 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, Brasília, 2008.

CARVALHO, Mariza Borges Wall Barbosa de. PAULO, Roberto de Jesus Silva. **Tensões e desafios a partir da política de educação especial na perspectiva inclusiva**. VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL Londrina de 08 a 10 novembro de 2011 - ISSN 2175-960X – Pg. 3696-3708.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CHRISTOV, L. H. da S. **Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico**. In: GUIMARÃES, A. A. (org.). O Coordenador pedagógico e a educação continuada. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

CROSETTI, Lilian Daisy Weber. **Comunicação alternativa ampliada (caa) para alunos com deficiência intelectual: como tema da formação do professor de educação infantil**. Versão Online ISBN 978-85-8015-079-7 Cadernos PDE. 2014. 31 p.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS. Lei dos Direitos humanos.1948.

FAVENI. **Comunicação Alternativa**. 2015, 40 p.

_____. **Educação do Deficiente**. 2012. 50 p.

FAVENI. **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**. Apostila de pós graduação em Neuro psicopedagogia. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FURLAN, Ana Maria da Silva. **Métodos e Técnicas de Ensino Utilizados na Sala de Recursos Multifuncionais Atendimento Educacional Especializado**, 2014. 45 folhas Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

FUMEGALLI, Rita de Cassia de Avila. **Inclusão escolar: o desafio de uma educação para todos?** Ijuí – RS 2012, 50 p.

GARRETT, J. O. B.; SANTOS, M. V.; CUNHA, T. C. O; PUGLIA, V. M. S. Tecnologia Assistiva: Inclusão Educacional e Social. **Perspectivas Online: Humanas & Sociais Aplicadas**, v.7, n.19, p.10-22, 2017.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Relatório de Pesquisa. Brasília: Unesco, 2009.

GIROTO, C. R. M. **Reflexões sobre a formação do professor para o Atendimento Educacional Especializado no contexto das atuais políticas educacionais.** In: SOUZA, C. B. G.; RIBEIRO, P. R. M. (Org.). Políticas públicas em educação no contexto ibero-americano. 16 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica,

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin. **A Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola.** São Paulo: Cortez, 2002. p.29.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

IBERMON, Francisco. **Formação docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IGNÁCIO, Tiago. **OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR.** 2015; p.32. Disponível em:<
https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15533/1/2015_TiagoIgnacio_tcc.pdf> Acesso em 6 de julho de 2023.

KIBRIT, B. (2013, dezembro). **Possibilidades e desafios na inclusão escolar.** *Revista Latino-americana de Psicopatologia Fundamental*, 16(4), 683-695.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. **Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade.** *Educ. Soc.* 33 (120) • Set 2012.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. **ESCOLA COMO ESPAÇO PARA A DIVERSIDADE E O DESENVOLVIMENTO HUMANO.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, nº. 137, p.1223-1240, out.-dez., 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2003.

LIBANEO, José Carlos (Org.). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10. ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2014.

LIMA, M. S. L. SALES, J. O. C. B. **Aprendiz da Prática Docente.** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes. **O Coordenador Pedagógico na Educação Básica: Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Ed. Educare, 2017.

MALLET, Ricardo. **Como liderar uma equipe?** 2011.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Uma escola de todos, para todos e com todos: O mote da inclusão**. In STOBASUS, e MOSQUERA. **Educação especial em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre EDIPUCRS, 2003.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MEC -Ministério da educação e cultura. Secretária de educação especial. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade. A família**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.
MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009

NUNES, Anna Paula de Paiva. NEGOCIO, Polianny Ágne de Freitas. **A importância e o papel do atendimento educacional especializado (aee) e do auxiliar na educação de crianças com deficiência**. 2015.

PINTO, Raiane Paim PINTO. SANTANA, Maria Luzia da Silva. **A Educação Especial Inclusiva em Contexto de Diversidade Cultural e Linguística: Práticas Pedagógicas e Desafios de Professoras em Escolas de Fronteira**. Rev. bras. educ. espec. 26 (3) • Jul-Sep 2020.

SANTOS, Regina Rita da Silva Ca. S237g **Gestão escolar para uma escola inclusiva: conquistas e desafios** / Regina Rita da Silva Santos – Presidente Prudente, 2011. 90 f.

TOGASHI. Cláudia Miharú. **As Contribuições do Uso da Comunicação Alternativa no Processo de Inclusão Escolar de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 3, p. 351-366, Jul.-Set., 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Livre Esclarecido

QUESTIONÁRIO TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) WORLD UNIVERSITY ECUMENICAL - WUE UNIPÓS – UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO Prezado (a) Professor (a), Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar de uma pesquisa acadêmica importante que está sendo conduzida como parte de uma dissertação de mestrado na área da Educação. O objetivo deste estudo é compreender o papel do coordenador pedagógico no processo de inclusão dos alunos público alvo da educação especial. Entendemos que trabalhar com a inclusão sÍgnicas acolher e dar possibilidades para crianças e adolescentes terem o direito de estudo garantido, independente da classe social, condição psicológica ou física. Sua participação é fundamental para compreendermos melhor os desafios, as estratégias adotadas e as necessidades de suporte para os professores no trabalho com alunos publicam alvo da educação especial.

Este questionário de pesquisa consiste em uma série de perguntas sobre sua formação, experiência profissional, percepções e práticas relacionadas ao ensino inclusivo e o trabalho pedagógico junto aos alunos público Alvo da Educação Especial, principalmente no que tange a atuação do coordenador escolar. Suas respostas serão tratadas com total confidencialidade e serão utilizadas apenas para fins acadêmicos.

A pesquisa é anônima, portanto, não há necessidade de se identificar nas respostas. Lembramos que os participantes desta pesquisa não serão remunerados. Acreditamos que os resultados desta pesquisa possam contribuir para o desenvolvimento de estratégias e políticas educacionais mais efetivas, voltadas para a inclusão e o apoio aos alunos público-alvo da Educação Especial na escola regular. Seu conhecimento e experiência como professor (a) são de extrema

importância para enriquecer esta pesquisa. Desde já, agradecemos sua disponibilidade e interesse em participar.

Caso tenha alguma dúvida, Que à vontade para entrar em contato diretamente com a pesquisadora através do telefone (84)9886770-41 ou do e-mail joelma023@hotmail.com. Também poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da WUE pelo telefone (84) 98147-5173 ou pelo e-mail registryoice@universtyecumenical.com, com atendimento de segunda a sexta-feira, das 8h00min às 17h00min.

Ao aceitar participar da pesquisa, estará ciente dos termos e condições apresentados e concordará em participar por livre e espontânea vontade. Agradecemos antecipadamente pela sua participação. Caso tenha alguma dúvida ou precise de mais informações sobre o estudo, por favor, entre em contato conosco. Atenciosamente

APÊNDICE B – Carta de Anuência



Anuência para realização de pesquisa e Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD)

Eu, **JOELMA CELESTINO DA SILVA MARTINS**, aluno (a) da World University Ecumenical-WUE, matrícula nº 102.221.049, projeto de pesquisa de Dissertação intitulado: EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: A IMPORTÂNCIA DO PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO APOIO AO DOCENTE. Solicito autorização para realizar a pesquisa de campo na Escola Municipal Aida Ramalho Cortez, situada na Rua presidente Jonh Kennedy, 133, Campo Redondo RN. A pesquisa será realizada no período: de 05 a 20 de julho de 2023.

Comprometo-me a agir com ética e responsabilidade, a fim de obter dados gerais da pesquisa, levantar dados específicos, como parte da etapa de pesquisa de campo. Esta é a fase que corresponde à observação, coleta, análise e interpretação de dados, de forma a compreender e explicar o problema pesquisado.

Comprometo-me a manter a confidencialidade dos dados coletados nos (arquivos/prontuários/banco), bem como com a privacidade de seus conteúdos.

Declaro entender que é minha a responsabilidade de cuidar da integridade das informações e de garantir a confidencialidade dos dados e a privacidade dos indivíduos que terão suas informações acessadas.

Também é minha a responsabilidade de não repassar os dados coletados ou o banco de dados em sua íntegra, ou parte dele, às pessoas não envolvidas na etapa da pesquisa.

Por fim, **comprometo-me** com a guarda, cuidado e utilização das informações apenas para cumprimento dos objetivos previstos nesta pesquisa aqui referida.

Esclareço ainda que os dados coletados farão parte da minha dissertação com a anuência do orientador Profa. Dra. Patrícia Nonnenmacher e ciência de toda equipe administrativa e pedagógica da World University Ecumenical-WUE.

Miami-FL, 28 de junho de 2023.

DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO Declaramos que estamos cientes e autorizamos a realização da pesquisa. Nome: _____ Cargo: _____ <i>Campo Redondo, 12 de julho de 2023.</i> <i>Francisca Patrícia da Silva Araújo</i> Assinatura e carimbo ESCOLA MUN. AIDA RAMALHO CORTEZ Codigo INEP: 24039667 CNPJ: 03.183.331/0001 - 00 Rua: Presidente Kennedy, 13 CEP: 59.230-000 Campo Redondo Fone: 3432 - 0313 E-mail: aidaramalhocortez@hotmail.com	 Dr. Silvio Augusto Nascimento Reitor World University Ecumenical Assinatura do(a) pesquisador(a) Nome: JOELMA CELESTINO DA SILVA MARTINS Número de registro: 102.035 Para comprovar a veracidade do documento envie um e-mail para registryoffice@universityecumenical.com e informe o número de registro.
--	---

Registered with the Florida State Departmente-USA under N° N17000001622 - ORCID ID 0000-0002-5040-2660
Number fone Miami - FL: +1 (786) 220-0394 - Home page: www.universityecumenical.com

APÊNDICE C – Questionário aplicado

QUESTIONÁRIO

TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) WORLD UNIVERSITY ECUMENICAL -

WUE UNIPÓS – UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Prezado (a) Professor (a),

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar de uma pesquisa acadêmica importante que está sendo conduzida como parte de uma dissertação de mestrado na área da Educação. O objetivo deste estudo é compreender o papel do coordenador pedagógico no processo de inclusão dos alunos público alvo da educação especial.

Entendemos que trabalhar com a inclusão significa acolher e dar possibilidades para crianças e adolescentes terem o direito de estudo garantido, independente da classe social, condição psicológica ou física. Sua participação é fundamental para compreendermos melhor os desafios, as estratégias adotadas e as necessidades de suporte para os professores no trabalho com alunos publicam alvo da educação especial.

Este questionário de pesquisa consiste em uma série de perguntas sobre sua formação, experiência profissional, percepções e práticas relacionadas ao ensino inclusivo e o trabalho pedagógico junto aos alunos público Alvo da Educação Especial, principalmente no que tange a atuação do coordenador escolar. Suas respostas serão tratadas com total confidencialidade e serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. A pesquisa é anônima, portanto, não há necessidade de se identificar nas respostas. Lembramos que os participantes desta pesquisa não serão remunerados.

Acreditamos que os resultados desta pesquisa possam contribuir para o desenvolvimento de estratégias e políticas educacionais mais efetivas, voltadas para a inclusão e o apoio aos alunos público-alvo da Educação Especial na escola regular. Seu conhecimento e experiência como professor (a) são de extrema importância para enriquecer esta pesquisa.

Desde já, agradecemos sua disponibilidade e interesse em participar. Caso tenha alguma dúvida, fique à vontade para entrar em contato diretamente com a pesquisadora através do telefone (84)9886770-41 ou do e-mail joelma023@hotmail.com. Também poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da WUE pelo telefone (84) 98147-5173 ou pelo e-mail registryoffice@universtyecumenical.com, com atendimento de segunda a sexta-feira, das 8h00min às 17h00min.

Ao aceitar participar da pesquisa, estará ciente dos termos e condições apresentados e concordará em participar por livre e espontânea vontade.



SEÇÃO 1. QUESTIONÁRIO SOCIO-DEMOGRÁFICO

Olá! Prezado(a) Professor(a)

Esse questionário servirá como instrumento para a coleta de dados sobre qual a importância do apoio pedagógico do coordenador escolar junto aos docentes que atuam com alunos público alvo da educação especial, da Escola Municipal Aida Ramalho Cortez. Eu, Joelma Celestino da Silva Martins, conto com a sua colaboração para a realização dessa pesquisa que faz parte do trabalho de conclusão de curso do Mestrado em Ciências da Educação, pela World University Ecumenical. Desde já, nosso muito obrigado pela sua contribuição com a realização do mesmo.

1. Quanto ao gênero, como você se identifica? *

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Outro
- ☐ Prefiro não responder

2. Quanto à idade, qual a sua faixa etária?

- ☐ De 21 a 30 anos
- ☐ De 31 a 40 anos
- ☐ De 41 a 50 anos
- ☐ De 51 a 60 anos
- ☐ Acima de 60 anos

3. Quanto à formação acadêmica, identifique sua maior formação completa?

- ☐ Superior incompleto
- ☐ Superior completo
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

Neste ano letivo, você está trabalhando com alunos público alvo da educação especial?

- ☐ SIM
- ☐ NÃO

Você aceita responder essa pesquisa? *

- ☐ SIM

SEÇÃO 2. ESTRUTURA ESCOLAR

1. O espaço físico da escola está adequado para inclusão?

☐ SIM

☐ NÃO

2. Aponte que melhorias físicas necessitam para que possa facilitar a inclusão mais efetiva:

Sua resposta

SEÇÃO 3. QUESTIONÁRIO ESPECÍFICO

1. Na sua opinião, qual é a importância do papel do coordenador pedagógico escolar no apoio ao docente junto ao trabalho com a Educação Especial Inclusiva?



- ☐ Não tem influencia significativa.
- ☐ Tem alguma influencia, mas não é fundamental.
- ☐ É importante, mas existem outros fatores mais relevantes.
- ☐ É fundamental para o desenvolvimento inclusivo e pedagógico das práticas do docente.

2. Para você o apoio do coordenador pedagógico auxilia o docente na adaptação e desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas adequadas ao público alvo da educação especial?

- ☐ Discordo totalmente.
- ☐ Discordo parcialmente.
- ☐ Concordo parcialmente.
- ☐ Concordo totalmente.

3. Para você o coordenador pedagógico da escola tem desempenhado suas funções de articulação, formação e transformação, criando um ambiente favorável de ensino e aprendizagens com ênfase na inclusão?

- ☐ Sempre desempenha suas funções.
- ☐ Nem sempre consegue.
- ☐ Não consegue desempenhar.

4. Em sua opinião o coordenador pedagógico possui habilidades necessárias para identificar problemas e resolver conflitos, com soluções rápidas e conclusivas para o trabalho do professor em sala de aula?

- ☐ Sim, sempre consegue identificar e solucionar.
- ☐ Nem sempre consegue.
- ☐ Não possui habilidades para resolução de problemas.

5. Para você o coordenador pedagógico tem atendido as expectativas de ser um mediador e articulador da proposta pedagógica, e um agente transformador do cotidiano escolar, facilitando o trabalho do professor junto à inclusão dos alunos público alvo da educação especial?

- ☐ SIM
- ☐ NÃO

6.O coordenador pedagógico dentre muitas de suas atribuições, também desenvolve a função da avaliação do processo de ensino e aprendizagem, com relação à observação em sala de aula, se não for bem planejada e combinada com o docente pode vir a se tornar invasiva. Para você esta ação tem sido espontânea e confortável?

- ☐ Sim, tem acontecido de maneira espontânea e confortável.
- ☐ Não tem acontecido espontaneamente e confortavelmente.

7. Na sua percepção o que falta no trabalho do coordenador pedagógico para facilitar o trabalho docente junto aos alunos público alvo da educação especial?

- ☐ Maior conhecimento na área de atuação da educação especial inclusiva.
- ☐ Realizar mais formações continuadas sobre a temática da educação especial inclusiva.
- ☐ Aproximar-se mais do contexto de sala de aula.
- ☐ Momentos coletivos de reunião pedagógica.
- ☐ Momento de discussão entre professor sala regular, professor do AEE e coordenador pedagógico para elaborar material especificam que para alunos público da educação especial, que contemplem habilidades individuais dos alunos.

8.Na sua experiência como docente trabalhando com a Educação Especial inclusiva, você considera o apoio do coordenador pedagógico como um aspecto relevante para o seu trabalho?

Sua resposta _____

9. Em sua opinião, o coordenador pedagógico desempenha um papel fundamental na orientação sobre a utilização de estratégias, recursos e materiais adequados para melhor trabalhar com a Educação Especial Inclusiva? Justifique:

Sua resposta

10. Em sua opinião, a presença do coordenador pedagógico na sala de aula regular pode auxiliar o docente na implementação de estratégias inclusivas durante as atividades? Justifique:

Sua resposta
