



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

**Mestrado em Ciências da Educação- Avaliação Educacional**

**Dissertação**

**A importância da formação do coordenador pedagógico  
frente à inclusão social na dimensão escolar**

Vilma do Socorro Reis Couston

**Orientador:**

Professor Doutor António José Santos Neto

Setembro de 2011

### Ficha Catalográfica

C657i Couston, Vilma do Socorro Reis

A Importância da Formação do Coordenador Pedagógico frente à Inclusão Social na Dimensão Escolar (Dissertação de Mestrado) / Vilma do Socorro Reis Couston. – Évora, 2011.

109 f.: 21 X 29,7 cm

Bibliografia: f. 109

1. Educação – Brasil. 2. Coordenação Pedagógica – Paraná. 3. Inclusão Social. 4. Escola. I. Neto, António J.(Orient.). II. Universidade de Évora/ Instituto Superior do Litoral do Paraná.III. Título.

CDU (1.ed.): 043.3

(811.1)

### Índice para Catálogo Sistemático

1. Formação Pedagógica – Brasil: 043.3 (81)
2. Coordenação Pedagógica: 502.4 (811.3)
3. Inclusão Social – Escola: 453.00 (81)

**Mestrado em Ciências da Educação - Avaliação Educacional**

**Dissertação**

**A importância da formação do coordenador pedagógico  
frente à inclusão social na dimensão escolar**

Vilma do Socorro Reis Couston

**Orientador:**

Professor Doutor António José Santos Neto

A Deus por ter-me fortalecido.

Aos meus filhos queridos, John e Jenifer.

Ao meu marido, Jeffson.

## AGRADECIMENTOS

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a construção deste trabalho, em particular:

- Ao Prof. Dr. António J. Neto, que contribuiu com seu conhecimento e experiência para a realização desta dissertação.
- À professora Ivoneide Rosário, pelos gestos de confiança, dedicação e incentivo constante, que não hesitou em acreditar na minha capacidade de conquista e sucesso, não me permitindo fraquejar, propiciando força e desejo de crescimento intelectual.
- A todos os professores que arrebataram meu respeito pelos conhecimentos e dedicação em suas cadeiras.

Obrigada a todos vocês!

“A inclusão somente sobrevive como um  
assunto enquanto alguém é excluído”.

(MITTLER, 2003)

**TÍTULO:** A importância da formação do coordenador pedagógico frente à inclusão social na dimensão escolar

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação, Coordenação Pedagógica, Formação Pedagógica, Inclusão Social, Escola.

## **RESUMO**

O principal elemento que norteou a desenvolver este estudo foi a formação do coordenador pedagógico ao deparar-se com os avanços do processo de inclusão social na dimensão escolar.

Diante desse fato observado, despertou-se o interesse em investigar qual a compreensão que o coordenador pedagógico tem diante desse processo da inclusão social e se ele está preparado para atuar com a inclusão social na escola que atua e como ocorre na escola a práxis do coordenador pedagógico diante da inclusão escolar.

E para responder a essas indagações, o presente estudo, segundo seus objetivos, se caracterizou como pesquisa de campo e segundo os procedimentos de coleta de dados através da pesquisa documental e aplicação de questionários. Utilizou-se também para compreensão do mesmo a pesquisa bibliográfica. A abordagem do estudo foi a partir da metodologia quanti/qualitativa, com uma concepção dialética. Foram investigados um grupo de 10 pessoas, sendo 05 de uma escola pública e 05 de uma escola privada do município de Macapá, no Estado do Amapá, as quais foram aplicadas um questionário com perguntas mistas (abertas e fechadas). O período de coleta dos dados compreendeu o primeiro semestre do ano de 2010.

A análise integral desta pesquisa revelou que todos os coordenadores pedagógicos tanto da escola pública como da escola privada, possuem uma formação superior significativa e alguns com ainda com a formação de pós-graduado. Isso demonstra que na maioria das respostas dos entrevistados enfatizaram que não foram preparados na sua formação acadêmica para lidar com a inclusão social como todo no ambiente escolar.

Através da socialização dos resultados desta pesquisa espera-se contribuir com subsídios para futuros estudos a comunidade acadêmica que busca conhecimentos voltados para este tema. Assim como, utilizando os parâmetros avaliativos da pesquisa,

como norte para que a instituição escolar programe ações que possam incentivar a formação continuada dos coordenadores pedagógicos.



**TITLE:** The importance of training pedagogical coordinator forward the social inclusion dimension in school.

**KEYWORDS:** Education. Educational Center. Pedagogical Training. Social Inclusion. School.

### **ABSTRACT**

The main element that guided this study was to develop the training coordinator of the educational encounter with the progress of the process of social inclusion dimension in the school.

Considering this, it noted, was aroused interest in investigating what the understanding that the academic advisor has on this process of social inclusion and that it is prepared to act with social inclusion at school and acting school as in the practice of coordinating teaching on school inclusion.

And to answer these questions, the present study, according to your goals, whether characterized as field research and under the procedures of data collection through desk research and questionnaires. We used also for the understanding of that literature. The study approach was based on the methodology quantitative and qualitative, with a dialectic. We investigated a group of 10 people, including 05 in a public school and 05 at a private school in the city of Macapa, Amapa state, which were applied a questionnaire with mixed (open and closed). The period of data collection comprised the first half of 2010.

The comprehensive analysis of this research revealed that all educational coordinators of both the public school as the private school, have a significantly higher education and some with even with the training of postgraduates. This demonstrates that most of the answers of respondents highlighted that were not prepared in their academic training to deal with social inclusion as a whole in the school environment.

Socialization of the results of this research is expected to provide insight for future studies and the academic community that seeks knowledge for this topic. Just as using the set of evaluative research, such as north to the institution of school schedule of actions to encourage the continuing education of pedagogical coordinators.

## ÍNDICE GERAL

|   |           |
|---|-----------|
| AGRADECIMENTOS.....   | iv        |
| RESUMO.....   | vi        |
| ABSTRACT.....   | viii      |
| ÍNDICE GERAL.....   | ix        |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS.....   | xi        |
| <br>  |           |
| <b>I. INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>1</b>  |
| 1.1. Nota de Abertura .....   | 2         |
| 1.2. Contextualização do Estudo .....   | 3         |
| 1.3. O problema da investigação.....  | 5         |
| 1.4. Objetivos do Estudo.....   | 5         |
| 1.5. Importância do estudo .....  | 6         |
| 1.6. Estrutura do Relatório de Dissertação .....  | 7         |
| <br>  |           |
| <b>II. TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO/ATUAÇÃO DO<br/>COORDENADOR PEDAGÓGICO .....</b>       | <b>9</b>  |
| 2.1. A função do Coordenador Pedagógico na condução da práxis educativa.....                  | 10        |
| 2.2. O atual perfil do Coordenador Pedagógico .....   | 27        |
| 2.3. A contribuição do Coordenador Pedagógico na formação continuada dos<br>professores ..... | 31        |
| <br>  |           |
| <b>III. O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A INCLUSÃO SOCIAL .....</b>                                | <b>40</b> |
| 3.1. A construção de uma escola democrática e inclusiva no Brasil .....                       | 41        |
| 3.2. A inclusão social como política educacional .....  | 49        |
| 3.3. As competências e as habilidades do Coordenador acerca da inclusão social...             | 53        |
| <br>  |           |
| <b>IV. A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO .....</b>  | <b>60</b> |
| 4.1. Definição e justificativa da metodologia de pesquisa .....                               | 61        |
| 4.2. Contexto das escolas pesquisadas .....   | 63        |
| 4.3. O marco teórico da investigação .....  | 66        |
| 4.4. O tipo de investigação .....   | 68        |
| 4.5. Os procedimentos metodológicos da investigação .....                                     | 70        |

|   |            |
|---|------------|
| 4.6. Estudo piloto.....                                 | 73         |
| <b>V. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b> | <b>74</b>  |
| 5.1. Caracterização dos participantes .....             | 75         |
| 5.2. Apresentação e análise dos resultados .....        | 76         |
| <b>VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                   | <b>95</b>  |
| <b>BIBLIOGRAFICAS .....</b>                             | <b>100</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>                                     | <b>108</b> |
| <b>ANEXO A – Questionario.....</b>                      | <b>109</b> |

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

|   | pág. |
|---|------|
| GRÁFICO 1 - Os cursos de formação preparam o Pedagogo para atuar na Coordenação da escola.....                      | 77   |
| GRÁFICO 2 - As principais ações a serem desenvolvidas pelo Coordenador na escola.....                               | 78   |
| .GRÁFICO 3 - Existe na rede pública Municipal e Estadual uma formação continuada específica para o Coordenador..... | 79   |
| GRÁFICO 4 - As três ações mais importantes entre a teoria e a prática do trabalho do Coordenador na escola.....     | 80   |
| GRÁFICO 5 - Avaliação do rendimento do trabalho do Coordenador na escola.....                                       | 82   |
| GRÁFICO 6 - As três medidas mais importantes do Coordenador para o processo de ensino e aprendizagem.....           | 83   |
| GRÁFICO 7 - Grau de importância que a comunidade escolar atribui ao Coordenador.....                                | 84   |
| GRÁFICO 8 - Proposta ou projeto para trabalhar inclusão e a diversidade cultural.....                               | 86   |
| GRÁFICO 9 - Promoção de um ensino individualizado no cotidiano da escola .....                                      | 87   |
| GRÁFICO 10 - Formação dos Coordenadores para trabalhar inclusão social.....   | 88   |
| GRÁFICO 11 - Uma escola democrática e inclusiva.....  | 89   |
| GRÁFICO 12 - As ações de impacto numa escola inclusiva e democrática.....   | 90   |
| GRÁFICO 13 - Fatores que o Coordenador atribui para promoção da inclusão na escola.....                             | 91   |
| GRÁFICO 14 - Avaliação da práxis da coordenação diante da inclusão escolar.....                                     | 93   |

# I. INTRODUÇÃO

## 1.1. Nota de Abertura

Sentir tudo de todas as maneiras  
Viver tudo de todos os lados  
Ser a mesma coisa de todos modos possíveis ao mesmo tempo  
Realizar em si toda a humanidade de todos os momentos  
Num só momento difuso, profuso, completo e longínquo.

*Fernando Pessoa 1969, p. 344*

Olhando a partir do prisma subjacente à mensagem em epígrafe de Fernando Pessoa, é preciso repensar o papel e o fazer da práxis docente e, antes de tudo, refletir sobre o Coordenador Pedagógico e a situação em que é postulado esse profissional. Disso decorre a importância de momentos como este, onde se pode pensar sobre a realidade educacional e, o que é ainda mais importante, trocar experiências que possam ser compartilhadas entre os demais profissionais em educação, para que juntos possam desenvolver ações e projetos que venham a contribuir para uma práxis pedagógica transformadora, voltada para uma escola democrática e inclusiva.

No contexto educativo do Brasil, cabe aos Coordenadores Pedagógicos serem articuladores e mediadores junto aos professores, buscando uma prática educativa reflexiva e que atenda às necessidades e à diversidade dos alunos. Isso é tanto mais verdade quanto se sabe que esses profissionais da educação têm a seu cargo, no nosso País, o planejamento e a execução de propostas pedagógicas de ações inclusivas que integrem a comunidade interna e externa da escola, fazendo com que os processos de ensino e de aprendizagem se desenvolvam com qualidade.

Conhecer as ações concretas que são desenvolvidas por esses profissionais no contexto escolar é, assim, de fundamental importância nas discussões teóricas para a compreensão da realidade vivenciada, onde os avanços e as dificuldades sejam percebidos por todos os atores envolvidos no processo educativo.

## **1.2. Contextualizando o Estudo**

A atuação do Coordenador Pedagógico nas escolas públicas do ensino fundamental e do ensino médio tem suscitado muitas reflexões, cujas inspirações vêm marcadas por experiências adquiridas anteriormente. Queiramos ou não, essas marcas acabam por consubstanciar os referenciais subjacentes a tais discussões.

Diante dessa proposição, este estudo abordou questões relativas à formação e à atuação do Coordenador Pedagógico acerca da inclusão social na perspectiva da inclusão escolar, haja vista que ela é percebida como um dos processos de integração social na dimensão escolar. Para que isso ocorra, é preciso que este profissional em educação esteja preparado para assumir esse desafio no seu dia-a-dia na escola, na expectativa de que ele possa vir a operar como mediador das reflexões sobre um conjunto de políticas públicas para a práxis pedagógica, em um contexto de uma escola inclusiva e democrática para todos.

Foi nesse sentido que, tendo por base uma *pesquisa bibliográfica* julgada pertinente, se desenvolveu a presente investigação, visando contribuir para a compreensão do modo como se dá a formação inicial e continuada do Coordenador Pedagógico, nomeadamente no que tem a ver com a inclusão social no âmbito escolar. Observou-se que essa mesma formação parece, de fato, estar hoje em dia teoricamente

preocupada, não só com o processo de ensino e de aprendizagem em geral, como também com as especificidades que a inclusão social comporta, através de um planejamento, acompanhamento e orientações pedagógicas que venham a subsidiar o trabalho do professor em sala de aula, possibilitando, com isso, possíveis mudanças no cotidiano escolar.

Soma-se a isso uma *pesquisa de campo* que foi realizada no contexto de uma Escola Pública Municipal (Escola A) e de uma Escola de ensino privado (Escola B), ambas da cidade de Macapá, capital do Estado do Amapá, um dos que fazem parte da República Federativa do Brasil. O trabalho de campo realizado configura uma pesquisa híbrida (quantitativa e qualitativa) de caráter crítico, objetivando analisar, classificar e interpretar os fatos que envolvem a formação do coordenador em relação à inclusão social para o processo de ensino e aprendizagem.

Os dados empíricos, recolhidos através de inquérito por questionário, depois de coletados e analisados permitiram uma leitura da realidade da formação e atuação do coordenador pedagógico na escola, bem como a visão que os inquiridos possuíam sobre o seu papel na instituição. Compartilhando suas responsabilidades e anseios no processo de tomada de decisões, o coordenador percebe que sua especialização é de suma importância para o coletivo da comunidade escolar, assim como, através da sua formação, é possível construir uma escola melhor, visando propiciar uma educação inclusiva e de qualidade para todos, em particular para os que têm sido excluídos não só da escola como da própria sociedade.



### **1.3. O problema da investigação**

No contexto de uma escola em permanente preocupação com a formação humana e com os avanços do conhecimento, torna-se cada vez mais necessária a presença de profissionais especializados, no caso o Coordenador Pedagógico, para dar suporte à ação educativa, auxiliando na capacitação e na orientação das práticas pedagógicas inclusivas, em tudo que envolve o universo escolar.

A necessidade de repensar a formação do Coordenador Pedagógico, a incerteza quanto ao seu papel no contexto escolar e as reflexões sobre as novas exigências em torno da função deram corpo às nossas inquietações e despertaram em nós o interesse pela realização de um estudo sistematizado sobre essas preocupações, partindo de um problema de investigação que pode ser traduzido pela seguinte questão de partida: Diante de sua formação, o coordenador pedagógico estará preparado para lidar com a inclusão social na escola em que atua?

Como um marco inicial para a investigação, foram formuladas as seguintes indagações mais específicas:

- 1) Qual a compreensão do coordenador pedagógico sobre a inclusão social?
- 2) Como ocorre na escola a práxis do coordenador pedagógico diante a inclusão escolar?

### **1.4 Objetivos do Estudo**

A investigação proposta foi desenvolvida tendo por base uma metodologia quanti/qualitativa, com uma concepção dialética, tendo como objetivo geral analisar a formação e a atuação do Coordenador Pedagógico acerca da inclusão social na perspectiva da inclusão escolar em duas escolas, sendo uma pública da esfera municipal,

denominada de Escola A, e a outra da esfera privada, denominada de Escola B, ambas localizadas no município de Macapá, no Estado do Amapá (Brasil).

Em termos específicos, a pesquisa foi orientada pelos seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar a formação e a atuação do coordenador pedagógico acerca dos saberes sobre a inclusão social na perspectiva escolar.
- Avaliar o modo como o coordenador pedagógico compreendia a problemática da inclusão escolar.
- Avaliar o grau de preparação do coordenador pedagógico para lidar com a inclusão social.
- Analisar como ocorre na escola a práxis do coordenador pedagógico diante a inclusão escolar.

### **1.5. Importância do Estudo**

O mundo moderno trouxe à pedagogia características básicas e bem estabelecidas, entre as quais a noção de inclusão social na dimensão escolar, onde esta aparece envolvida em recorrentes controvérsias, ora negativas, ora positivas, porém essenciais para os avanços pedagógicos.

Ao abordar a problemática da inclusão social na dimensão escolar e os avanços que a mesma está a experimentar um pouco por todo o mundo e por isso também no Brasil, é prudente ter uma visão realista e equilibrada sobre a questão: não se mudam atitudes da noite para o dia, sejam elas individuais ou coletivas, principalmente quando se sabe que toda a nossa tradição histórica tem sido omissa, preconceituosa e

discriminativa. Tendo como base esse contexto, há assim que caminhar para uma reorientação das tradicionais políticas educativas de sentido excludente para outras de sentido mais inclusivo. Uma grande polêmica referente a esse aspecto é a capacitação profissional do Coordenador Pedagógico.

Para uma melhor compreensão sobre o tema em análise, partiu-se neste estudo de uma pesquisa bibliográfica, em que se buscou construir uma fundamentação teórica diversificada e consistente, objetivando construir um referencial consistente sobre a formação e a atuação dos coordenadores pedagógicos acerca da inclusão social.

Partindo dessa perspectiva, espera-se que os resultados alcançados por esta pesquisa possam contribuir com propostas para a formação continuada desses profissionais, procurando abrir caminhos para a viabilização de debates em relação à sua formação frente ao processo de inclusão social na dimensão escolar.

## **1.6. Estrutura do Relatório de Dissertação**

Este trabalho está organizado em cinco capítulos: no primeiro, o atual, faz-se uma apresentação introdutória reflexiva, na qual, para além de uma sugestiva nota de abertura, se procede à contextualização do estudo, se apresenta o problema e os objetivos da investigação e se realça a importância pedagógica e científica do estudo.

No segundo capítulo, apresentam-se alguns olhares sobre a trajetória histórica da formação/atuação do coordenador pedagógico, discute-se a função do coordenador pedagógico na condução da prática educativa, o atual perfil do coordenador pedagógico, assim como a contribuição do coordenador pedagógico para a formação continuada dos professores.

No terceiro capítulo é feita uma reflexão a respeito da forma como o coordenador pedagógico tende a perspectivar a inclusão social no contexto escolar. Discute-se, ainda, a construção de uma escola democrática e inclusiva no Brasil e, principalmente, a inclusão social como política educacional e as competências e as habilidades do coordenador acerca da inclusão social.

No quarto capítulo, são apresentadas e analisadas as questões relacionadas com a investigação empírica, como a definição e justificativa da escolha da metodologia utilizada, o contexto das escolas pesquisadas, assim como o marco teórico da investigação, o tipo e os procedimentos metodológicos da investigação.

No quinto capítulo inclui-se a apresentação e discussão dos resultados do estudo empírico, caracterização dos participantes no estudo e procedendo à apresentação e análise dos resultados relacionados com os objetivos da investigação.

A seguir, apresentam-se as considerações finais, sendo feita uma síntese dos aspectos essenciais relevados ao longo do processo investigativo.

O relatório termina com a apresentação das *referências bibliográficas* e da legislação consultada e dos *anexos*, conjunto de documentos importantes enquanto suporte ao estudo empírico.

**II. TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA  
FORMAÇÃO/ATUAÇÃO DO  
COORDENADOR PEDAGÓGICO**

Acredita-se ser importante a presença na escola de um profissional especialista em educação, consciente da sua função, da sua concepção como formador de uma equipe docente, além de cultivar e fortalecer os laços com a comunidade escolar, buscando parcerias entre pais, alunos, professores e direção, favorecendo as condições e os meios para uma prática de ensino significativa, visando a superação de conflitos e o fortalecimento de uma escola democrática.

Sendo assim, este capítulo objetiva refletir sobre a formação e a atuação do Coordenador Pedagógico no nosso País, procurando-se, para o efeito, esboçar uma revisão histórica da sua trajetória na educação.

### **2.1. A função do Coordenador Pedagógico na condução da práxis educativa**

Para uma maior compreensão do perfil atribuído ao Coordenador Pedagógico, muito se tem falado sobre sua função, como alguém a quem, inicialmente, competiria vigiar e conferir o que ocorre fora e dentro de sala de aula, sistematizando o que poderia ou não ser feito. Não havia, nessa altura, uma definição clara sobre o seu papel dentro das escolas. Pouco se sabia de ensino e não se tinha conhecimento dos reais problemas que surgiam no cotidiano da escola e da sala de aula. Além disso, o Coordenador não era aceito na sala dos professores como alguém confiável para compartilhar as trocas de experiências educativas. E, sem um campo específico de atuação, respondia às emergências, apagava focos de incêndio e apaziguava os ânimos de professores, alunos e pais.

Historicamente, na questão educacional brasileira, observa-se com muita clareza que a escola vem sendo considerada como ponto de partida para dominação cultural e

política dos indivíduos na sociedade. Por outro lado, as transformações econômico-sociais tornaram-se pauta de discussão no cenário pedagógico em consequência da ideologia política capitalista. Segundo Xavier (1990, pp. 12-13 ), “isso significa que a ideologia política, intencionalmente, teve papel coercitivo nas práticas pedagógicas nacionais, inclusive com a divisão do trabalho pedagógico, repercutindo na criação das funções de administrador escolar, supervisor educacional e orientador educacional”. Mas, no entanto, o pedagogo somente passou a ser reconhecido na sua formação, através do Parecer CFE 252/69 (Conselho Federal de Educação), onde este aponta como característica principal a importância da presença desse técnico na escola e na educação, como especialista em educação no ambiente escolar.

Este enfoque educacional em constante transformação é que vem refletir na educação e no trabalho do pedagogo as relações sociais típicas do capitalismo vigente, criando assim a dicotomia entre especialistas e professores, o que configura a ideologia do sistema escolar e da fragmentação do trabalho pedagógico.

Olhando a trajetória histórica das reformas educacionais, oriundas, sobretudo, do período Pós LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), percebe-se que com base nessa, em seu artigo 64, que surge determinado que a formação do pedagogo deve ser feita na graduação em Pedagogia ou em Cursos de Pós-Graduação, considerando como garantia a base comum nacional de educação. Desse modo, ao colocar-se em debate a formação do pedagogo, dá-se, simultaneamente, destaque ao campo da coordenação pedagógica e à sua presença no cotidiano escolar (Brasil, apud Michels, 2006).

À medida que a esfera de ação do pedagogo se vai explicitando como um espaço de mediação entre o administrativo e a docência, este assume importância fundamental na própria conformação organizacional da escola, contribuindo para a formação da

identidade desta, bem como do seu funcionamento, ao articular elementos-chave da vida escolar, como o projeto político-pedagógico ou mesmo ao desencadear o processo de formação contínua com os professores.

Em sua gênese, a coordenação pedagógica terá, naturalmente, fortes influências de outros campos de atuação profissional em educação: inspeção e supervisão escolar, nomeadamente. É neste sentido que Roman (2001) afirma que as raízes da coordenação pedagógica remontam, no Brasil, ao período das reformas educacionais do início da década de 20 do século passado, marcadas, sobretudo, pela busca da obrigatoriedade do ensino em todo o território brasileiro.

Para Saviani (2000), a marca dessa década, no que se refere aos espaços da educação, é o surgimento dos profissionais da educação, ou seja, o aparecimento dos técnicos em escolarização, uma nova categoria no contexto educacional brasileiro, os quais se consolidam pelas demandas que a obrigatoriedade do ensino impõe aos diferentes estados e municípios brasileiros.

Saviani (2000) chama ainda a atenção para a importância da passagem de função para profissão que ocorre na década de 20, fator que pode parecer mera retórica, mas que reflete uma importante inovação, pois demonstra a incorporação dos valores da divisão do trabalho *taylorista* no âmbito da educação, na medida em que faz surgir uma primeira separação entre a docência e as atividades externas à sala de aula, e logo uma segunda divisão, nas atividades externas à sala de aula, entre ações administrativas e ações técnico-pedagógicas.

É a partir desta segunda divisão que se encontram os elementos que conformam a coordenação pedagógica. Se, por um lado, o aspecto administrativo estava/está vinculado à direção, o aspecto técnico-pedagógico será diretamente vinculado ao



supervisor (Libâneo, 2002). Há que se observar que a figura do inspetor, que tinha na sua origem a função normativa, vai aos poucos migrando da esfera da administração, quando se configurava como apêndice da direção, para o âmbito técnico-pedagógico, mesclando sua identidade com a do supervisor (Libâneo, 2005a).

Desse modo, tanto no plano administrativo como no técnico, a coordenação pedagógica vai se consolidando como função ou campo pedagógico, como também como profissão. Já num período entre as décadas de 80 e 90, a supervisão passa por intensas indagações e questionamentos, que refletiam não só sobre a separação entre concepção e execução, mas também procuravam apontar para um novo perfil de supervisão inovadora, numa perspectiva crítica e emancipadora.

Essas mudanças ocorrem dos avanços do pensamento neoliberal em diversos campos das políticas públicas, na busca da conformação de um novo ajuste conservador que visava a permanência do ideário capitalista, como nos mostram Gentili e Silva (1995, p. 13): “o projeto neoconservador e neoliberal envolve, certamente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista”.

Diante disso, a coordenação pedagógica vai-se constituindo como um campo de disputas da visão capitalista, acionada como espaço de fortalecimento da perspectiva do reformismo neoliberal. Haja vista que, na visão neoliberal, os indivíduos são impulsionados a entregarem o máximo de si mesmos, para conseguir sair da margem da conjuntura social dos excluídos, e buscar serem inseridos num ambiente favorável que para eles é mais digno, mesmo que o preço da sua ascensão venha a transformar o seu trabalho na exploração de mão-de-obra barata.

De acordo a perspectiva neoliberal que enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do estado no amparo aos direitos sociais, é que devemos pensar e construir uma escola que valorize os conhecimentos assistemáticos de seus educandos. Como aponta Freire (2003, p. 47): “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Portanto, para que a educação escolar venha legitimar essas possibilidades de transformação fora e no interior das escolas, é imprescindível que se construa um Projeto Político-Pedagógico que diga respeito à gestão, autonomia, e com a participação de todos os atores envolvidos na escola, processos estes essenciais para que se construa uma escola com qualidade.

Para consolidar as práticas educativas desses profissionais da educação nesta direção, é necessária uma formação inicial e uma formação continuada significativas, ou seja, ricas na articulação das teorizações e reflexões com as práticas e realidades concretas das instituições escolares e redes de ensino, nos seus desafios e elementos limitadores da ação profissional. Isso é acentuado de forma sintética por Roman (2001), quando identifica duas características básicas da ação do coordenador pedagógico: ser o elo entre as esferas de planejamento e as escolas e ser agente articulador do trabalho coletivo.

Nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, a formação dos pedagogos ou coordenadores pedagógicos tem sido conduzida por períodos de altos e baixos na conjuntura política e tem experimentado uma sucessão de indefinições no campo do conhecimento e no perfil deste profissional da educação. Além de especialista em educação nas suas diversas valências de atuação (administrador escolar, supervisor educacional ou orientador educacional), o coordenador é ainda visto como um generalista que pode ser de tudo um pouco dentro da escola.

Neste contexto de contradições, cresce uma abordagem de caráter progressista, oriunda principalmente dos encontros da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que busca discutir a formação destes profissionais no interior da escola. Uma dessas discussões é a noção de base docente na formação do Pedagogo, a qual contempla a coordenação pedagógica, valorizando o trabalho pedagógico escolar, numa posição estratégica para o funcionamento de uma instituição mais democrática e participativa, nas suas dimensões administrativa e pedagógica (ANFOPE, 2002).

Ser responsável pela formação do coordenador implica não só trabalhar com o conhecimento didático, mas também com a comunicação do conhecimento didático, ou seja, com o desenvolvimento do papel profissional de formador. Em primeiro lugar, é necessário considerar que, embora um coordenador possa ter muito conhecimento teórico ou mesmo didático, isto não significa que seja um bom formador de professores. Pode-se saber muito sobre algo, mas saber pouco sobre como se ensina algo a um profissional adulto, como ele aprende e como comunica o que sabe à sua equipe de professores.

Por outro lado, na perspectiva da produção acadêmica, Roman (2001) observa que o foco está no aspecto da formação continuada de professores como ação estratégica para o estabelecimento do processo de mudança da instituição escolar, o qual pode responder às demandas de inovação apresentadas pelos órgãos da administração educacional, mas também deve levar em conta as necessidades internas da comunidade escolar.

Por esse motivo, a formação destinada aos coordenadores pedagógicos deve ser vista não só como um tempo de informá-los sobre a atualidade do conhecimento

didático, mas também sobre o modo como este mesmo conhecimento deve ser trabalhado na formação do professores.

Hoje em dia, o coordenador pedagógico tem a função de organizar eventos, orientar os pais sobre a aprendizagem dos seus filhos e também a incumbência de informar a comunidade sobre os projetos da escola. O coordenador pedagógico se faz cada vez mais necessário na escola porque professores e alunos não se completam. O coordenador eficiente concentra as conquistas da equipe de professores e garante que as boas ideias tenham receptividade na comunidade escolar. Segundo Augusto (2006, p. 66), “só assim é possível que o coordenador efetivamente forme professores (e esse é o seu papel primordial)”. Dentro desta perspectiva, para que o cotidiano de uma instituição venha a ter um ensino de qualidade, é preciso um planejamento por meio de ações que englobem a formação de todos, para que os projetos a serem executados na instituição colaborem para o melhoramento e o fortalecimento das relações entre a cultura, a escola e a equipe escolar.

Para tanto, é necessário que uma dessas ações da coordenação pedagógica se organize através do planejamento e dos planos de ensino, oportunizando um debate como produto final para reflexão dos professores e para a avaliação da sua prática pedagógica. Assegura-se com isso o comprometimento de todos os atores envolvidos nas rotinas pedagógicas da escola, de acordo com os desejos e as necessidades de cada um, garantindo e ampliando a aprendizagem dos alunos num ambiente favorável ao ensino.

Ramos (2003) pontua que a coordenação pedagógica pode ser vista no contexto da organização escolar como o espaço privilegiado para a difusão e a articulação dos processos de inovação escolar, tanto na dimensão pedagógica relacionada ao ensino e à aprendizagem, quanto também na dimensão organizativo-política, a partir da articulação

do trabalho coletivo, com vistas ao estabelecimento da vivência dos valores democráticos na escola.

Ao preparar o coordenador pedagógico para que este esteja comprometido com a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos e atento às diversidades sociais, culturais e pessoais, estar-se-á contribuindo para que essas diferenças não se tornem causa de evasão e de exclusão escolar.

Contudo, não se pode esquecer que a escola, como organização, tem, por natureza, uma tendência à estabilidade, elemento que muitas vezes se traduz em posturas de resistência a mudanças, configuradas geralmente em normas e padrões de conduta rígidos e pouco flexíveis ou pouco abertos à inovação. Assim como também não podemos acreditar que os processos de inovação ocorrem de forma espontânea.

O estabelecimento de mudanças requer a presença de agentes que assumam o papel de animadores dessas mudanças. Mesmo num contexto de tendência a resistências como é o contexto escolar, o coordenador pedagógico pode, nesse sentido, exercer esse papel, auxiliando e orientando a escola, como organização coletiva que é, e ajudando a dar passos em direção de inovações que vislumbrem melhorias significativas para todos os envolvidos na escola.

Para Vasconcelos (2004, p.82), essa “orientação educacional desempenha um importante papel nesta construção, seja na fase de sensibilização, quanto na construção e, depois, na concretização”. Sendo assim, é parte do trabalho do coordenador promover a inclusão social. O resultado do trabalho deste profissional ajudará nas tomadas de decisão, quanto às práticas que serão utilizadas, na formação da identidade dos indivíduos, de sua participação democrática na sociedade, da capacidade de agir com autonomia, liderança e “criticidade”.

Contudo, é hoje consensual que um dos requisitos para a garantia de qualidade do ensino e da aprendizagem é a existência de uma política de formação continuada de Coordenadores Pedagógicos e Professores, além da existência de um projeto pedagógico compartilhado com toda a comunidade, pois é de fundamental importância que este seja elaborado com a participação de todos os que fazem parte da escola, encarada como uma comunidade educativa (educadores, pais, alunos e funcionários), levando-se em consideração que o projeto precisa de estar de acordo não só com as metas delineadas, como também com a realidade na qual a escola está inserida, visto que a orientação pedagógica tem o papel fundamental de supervisionar essas ações. A orientação que se faz pelo estudo – do coordenador pedagógico, docentes e dos setores especializados – propicia a reflexão teórica sobre a prática e as trocas de experiências.

Segundo Frison (2000), o orientador, o supervisor e os professores devem refletir de forma integrada, buscando elaborar um planejamento que esteja de acordo com as necessidades dos alunos; ou seja, a construção de uma parceria entre coordenadores pedagógicos e professores redimensiona as práticas pedagógicas, ajudando a encontrar a solução dos problemas no coletivo, por meio do diálogo e do planejamento de acordo com a realidade.

Em busca de uma formação intelectual, política e humana do educando, os desafios que se colocam à escola são inúmeros, tanto para o Professor como para o Coordenador Pedagógico, o qual, por vezes, tem a sensação de despreparo. Como forma de atenuar ou eliminar as dificuldades na condução do processo educativo, o trabalho coletivo e integrado, comprometido e compromissado deve ser o caminho a seguir.

É assim fundamental que haja um fortalecimento do trabalho em equipe, através da comunicação entre os profissionais da educação no ambiente escolar, pois, como salienta Scapin (citado por Grinspun, 2003, p.26), “a única saída possível e necessária

se configura na formação de uma equipe de trabalho em que a comunicação exercida ofereça apoio profissional em todos os sentidos, desde a expressão dos afetos e das contradições à proteção e segurança de estar fazendo junto”.

O ponto de partida para uma coordenação pedagógica voltada verdadeiramente para a superação das lacunas em sua formação é, pode dizer-se, garantir a sua especialização e de toda a equipe escolar, através de um projeto de formação continuada. É nesse sentido que Libâneo (2002, p. 119) afirma: “a organização e a gestão do trabalho escolar requerem o constante aperfeiçoamento – político, científico, pedagógico – de toda equipe”. Os problemas que se colocam à escola a cada dia são, pois, de toda a ordem. Então, a equipe precisa estar constantemente buscando outros meios de conduzir seu trabalho com sucesso, o que não se consegue sem estudos e reflexões.

A busca de mudanças, que se deve dar de forma coletiva, tem por trás a intenção do desenvolvimento de inovações que se apresentam de maneira significativa, na medida em que ativam uma dinâmica de ação-reflexão-ação, consolidada num processo participativo, cooperativo e negociado entre as partes que compõem a comunidade escolar.

Todavia, olhar para o coordenador pedagógico como um agente de inovação é também identificar a escola como um espaço de aprendizagem vinculado diretamente à intervenção do mesmo, de forma que a totalidade das ações por ele desenvolvidas se transformem em ações de aprendizagem e não só em ações relacionadas com a formação continuada. Assim, quando o coordenador se encontra como facilitador na mediação da construção do planejamento, está também desenvolvendo ações que geram e estimulam aprendizagens no coletivo escolar.

O aspecto mediador desenvolvido pela coordenação pedagógica no processo de inovação é, possivelmente, o elemento que faz o elo necessário para a efetivação da ideia de mudança como construção coletiva. Atualmente, as propostas de mudança nos centros escolares se concebem como processos que se prolongam ao longo do tempo, e que devem ser compreendidos, planejados, gerenciados e avaliados de forma coletiva pelos que deles participam (Martín, 2002).

Outro aspecto extremamente importante a ser considerado nessa proposta da coordenação pedagógica no trabalho educativo é a construção e desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico, através do qual toda a comunidade escolar e local deve participar na construção de uma escola pública que atenda aos anseios das minorias, auxiliando em sua emancipação social.

Isso, segundo Placco (1994, p.18), “permite um movimento que produz novas compreensões do processo educativo, uma reestruturação entre esses componentes e a (re)definição do projeto pedagógico coletivo”. Essa dimensão do estabelecimento da vivência democrática na escola tem sido uma das atividades mais destacadas na literatura produzida sobre as ações desenvolvidas pelo coordenador pedagógico, acentuando a sua atuação como mediador da construção de instrumentos que são criados sobre os valores democráticos, como é o caso do Projeto Político-Pedagógico.

Nesse sentido, a atuação do coordenador pedagógico diante da elaboração deste projeto é de mediador das ações, organizando-as, conduzindo à reflexão e à participação, visando a abertura de caminhos alicerçados para a elaboração e execução eficaz do Projeto Pedagógico, construído coletivamente. Incluem-se também, nesse processo de planejamento da escola, outros projetos, planos de ação, estes, por sua vez, conectados com as diretrizes do planejamento maior da escola, o Projeto Político-Pedagógico.



Segundo Almeida e Fonseca Júnior (2000, p. 11), “o que determina a eficácia do ensino e da aprendizagem é a existência de um plano pedagógico [...] adequado, rico, consistente, motivador, crítico e inovador”, vindo a permitir articulações entre as disciplinas, buscando analisar e propor alternativas para os problemas que se apresentam cotidianamente à escola.

Portanto, vale lembrar que o profissional que busca atualização, seja promovendo ou recebendo capacitação, tem maior possibilidade de acertar em suas intervenções pedagógicas. É através dessa pesquisa que buscamos trazer para o interior da escola as experiências e dificuldades percebidas no contexto escolar para que sejam analisadas e sirvam como elemento para discussão de alternativas sobre a formação e atuação do Coordenador pedagógico com relação à inclusão social na dimensão escolar.

Desse modo, a atividade exercida pela coordenação pedagógica no âmbito escolar, com vistas à integração da inclusão social nessa dimensão, é extremamente necessária, com a formação continuada do pedagogo e docentes, pois se volta para esse nível de consciência, fornecendo-lhes subsídios para uma prática que contribua, mesmo gradualmente, para a construção de uma nova sociedade.

A atuação do Coordenador Pedagógico nas escolas públicas tem, em síntese, suscitado reflexões, cujas inspirações vêm marcadas por experiências adquiridas anteriormente. Queiramos ou não, essas marcas acabam por consubstanciar os referenciais subjacentes a tais discussões.

Nessa perspectiva, Placco e Silva (2002, p. 25) afirmam:

A discussão sobre a formação docente é antiga e, ao mesmo tempo, atual: antiga, pois, em toda a nossa história da Educação tem sido questionada a maneira como são formados nossos professores: atual porque, nos últimos anos, a formação do professor

tem se apresentado como ponto nodal das reflexões sobre qualidade do ensino, evasão e reprovação, atual, ainda, por, das necessidades e exigências culturais e tecnológicas da Sociedade. Seu significado de ampliação do universo cultural e científico daquele que ensina.

A qualificação na formação do Coordenador Pedagógico é, por conseguinte, de suma importância para a sua atuação na escola, pois será ela que sustentará a sua práxis pedagógica, capaz de promover, rever ou refazer as ações educativas que atendam às exigências do processo educacional (Christov, 2001; Placco, 2005).

A qualidade da formação profissional do coordenador pedagógico será assim imprescindível, já que é esta que lhe dará condições de promover uma educação de qualidade, dando alternativas de superar as dificuldades e os obstáculos que irá encontrar em sua volta, fortalecendo o seu fazer pedagógico. Com base nestes pressupostos, Machado (2003, p. 20) afirma:

O coordenador pedagógico, considerada sua função, necessita estar imbuído da intenção pedagógico-administrativa, porque tanto o pedagógico quanto o administrativo são meios de organização da escola como célula do sistema escolar. E o bom funcionamento de cada uma das células garante o funcionamento orgânico do sistema.

Partindo desse enfoque organizacional, surge a probabilidade de uma escola organizada, com uma equipe pedagógica competente, disponível aos fins que se propõe a atender uma clientela que dela utiliza e necessita, ou seja, uma escola democrática e para todos.

A formação deste profissional garantirá, por isso, a produção de uma ação pedagógica educativa mais consistente, capaz de subsidiar o professor em suas atividades educativas, pois, capacitado metodologicamente, será possível implementar

novas ações no processo de ensino e aprendizagem, resgatando e valorizando todos os conhecimentos prévios dos educandos.

Sua ação será a partir da postura de sensibilidade assumida por sua pessoa frente aos problemas educativos colocados, proporcionando-lhes condições de fazer surgir uma educação diferenciada, que seja produzida no seio das relações educativas e que contribua para o crescimento dos sujeitos envolvidos nesse processo de aprendizagem.

Desta forma, o que se busca é uma educação que venha a contribuir efetivamente para formar cidadãos de direito, críticos e participativos, tal como preconiza Freire (2000, p. 76):

Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho. O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inclusão do ser humano de que se tornou consciente.

Essa é a realidade educativa objetivada a partir dessa formação do educador, pois ele precisa ser sabedor da importância e do significado educativo que sua ação introduzirá na transformação da educação bancária que ainda assombra nossas escolas. Ele terá a responsabilidade de construir, conjuntamente com os alunos, uma nova realidade educacional, capaz de favorecer uma nova era educativa.

Essa visão vemos refletida por exemplo em Gadotti (2004, p. 49), quando escreve: “a participação e a democratização num sistema público de ensino é a forma mais prática de formação para a cidadania. A educação para a cidadania dar-se-á na participação no processo de tomada de decisão”. Mas, para isso, é necessário ousadia, comprometimento e abertura à mudança, para que esse modelo de educação se desenvolva, através de um espaço pedagogicamente estimulante, proveitoso e

gratificante, onde todos se sintam responsáveis, tanto pela construção, como pelos resultados apresentados, tendo como consequência a promoção do processo de ensino e aprendizagem.

Sabemos que essa é a educação que se busca desenvolver a partir da formação do coordenador pedagógico e do docente, a fim de que, pela formação-ação, haja conscientização de todos os atores educacionais e do papel a ser assumido dentro do contexto escolar. Só assim, haverá perspectivas de transformação e a educação terá um novo sentido, direcionando o cidadão a participar ativamente desse processo de aprendizagem. Nesse sentido, Mello (citado por Leite, 2002, p. 99) ressalta que “gestão, função e organização escolar, aliadas à prática pedagógica, devem ter esse direcionamento ensino/aprendizagem, pelo qual se concretiza a ação educadora de fato”. Este novo paradigma de gestão escolar traz, junto com a autonomia, a idéia e a recomendação de uma gestão participativa, com responsabilidades compartilhadas pelas comunidades interna e externa da escola.

Os novos tempos abrem, de fato, espaço para modelos de organização flexíveis e reajustáveis, e é nesse contexto que a coordenação pedagógica visa superar a estrutura rígida de hierarquia e dar lugar a um espaço propício ao diálogo e conflitos positivos, onde exista relacionamento próximo e um ambiente favorável ao trabalho de todos. Para Saviani (1984, p.24), “a preocupação com a perspectiva dialética ultrapassa na filosofia da educação, aquele empenho individual de sistematização e se torna objeto de um esforço coletivo”, considerando o respeito às diferenças e possibilitando ao educando demonstrar sua cultura e ser atendido em suas necessidades e potencialidades.

Todas essas perspectivas esperadas para o desempenho do coordenador pedagógico pressupõem mudança, implementação e novas propostas, aspectos que levam a coordenação pedagógica a ser uma força impulsionadora do grupo da escola,

não como uma autoridade de desempenho com subordinação, mas de intérprete e interventora da realidade.

A supervisão na perspectiva da coordenação pedagógica vai exigir que o coordenador tenha as três competências apontadas por Falcão Filho (2000) e que são: a competência humana, a competência técnica e a competência política. De acordo com o referido autor, a competência política pressupõe a noção de que a escola

por intermédio dos alunos, pais e profissionais, se insere num contexto maior – a sociedade; implica o entendimento de que essa sociedade também é permeada e dependente de um sistema político, social e econômico e, como tal, exige que cada profissional, por meio do seu saber e de sua prática, contribua para a correção das distorções e injustiças que a caracterizam [...] a percepção de que a escola, sendo um projeto coletivo de trabalho só alcançará seus objetivos com a participação de todos os seus membros, em função do interesse, da competência e da responsabilidade de cada um.

A competência humana pressupõe a capacidade de o supervisor/orientador ou coordenador pedagógico trabalhar eficaz e eficientemente em base individual e coletiva, exigindo compreensão empática e consideração positiva incondicional. Já a competência técnica supõe conhecimento e compreensão dos métodos, processos e técnicas adequados de organização do trabalho, tomada de decisão e resolução de problemas. Essa competência exige também conhecimento de técnicas e princípios utilizados na elaboração de planejamento e avaliação e controle das atividades administrativas e pedagógicas.

A competência política identifica, assim, a capacidade de o supervisor/orientador ou coordenador pedagógico enxergar com outro olhar a escola, a sociedade e o sistema educacional como um todo. Para que este tenha um conhecimento de como os

determinantes de ordem política, social e econômica contribuem ou não para o processo de ensino e aprendizagem, o coordenador pedagógico politicamente competente deverá ser capaz de elaborar e desenvolver, com a participação de outros segmentos da escola, uma estratégia de ação que leve sempre em conta a realidade política, social e econômica.

Como generalista da educação, o Coordenador Pedagógico tem uma ação política explicitada de forma peculiar na organização e gestão do trabalho pedagógico, assim como por intermédio de uma postura crítica-reflexiva, em face da realidade cotidiana encontrada na escola. Com essa política delineada, o Coordenador Pedagógico, junto aos sujeitos envolvidos no ato educacional, deverá associar-se a esses anseios, envidando esforços para a construção dessa escola cidadã e plural.

Ao ingressar no Sistema Educacional, o Coordenador Pedagógico deve buscar conhecer as políticas e a gestão da educação, seja ela Municipal, Estadual ou Federal, bem como a organização, estrutura e funcionamento desses sistemas. Esta visão panorâmica dessa estrutura organizacional ajudará na compreensão de que a atuação do Coordenador Pedagógico se coaduna com outras ações, em campos diferenciados, mas com o mesmo compromisso: empreender esforços para fortalecer as ações docentes e, conseqüentemente, a aprendizagem de todos os alunos da rede escolar.

Esse conhecimento faz parte da educação continuada do coordenador pedagógico, o que expressa a concepção de conhecimento como resultado da práxis social e, como tal, dispositivo fértil para elaboração de novos sistemas interpretativos sobre a realidade e sobre a experiência desse profissional da educação historicamente construída. Esta formação e experiências representam a produção de saberes do coordenador pedagógico e demais profissionais de educação, considerando seu

exercício laboral como uma prática formativa e geradora de oportunidades de crescimento pessoal e profissional no âmbito escolar.

## **2.2. O atual perfil do Coordenador Pedagógico**

À medida que a sociedade se torna mais complexa, há que expandir a intencionalidade educativa. E a educação deve ser compreendida como um direito universal, pois ela é um elemento fundamental para a realização do ser humano enquanto sujeito de sua própria história, superando sua condição de existência, transformando o mundo através de sua participação permanente e ativa. Diante deste contexto, a prática pedagógica requer que se pense de forma dialética e que se faça educação para toda a sociedade, ainda que por diferentes meios e em diferentes espaços sociais.

Nessa medida, é imprescindível que o Coordenador Pedagógico conheça plenamente o seu papel e o espaço de trabalho, compartilhe idéias e conhecimentos, construa a sua identidade na escola, tornando-se, assim, a ligação fundamental do processo de ensino e aprendizagem e traçando o seu caminho transformador, formador e articulador.

Segundo Alarcão (citada por Vasconcelos, 2007, p.87),

a inexistência de respostas prontas, acabadas e definitivas faz com que o trabalho pedagógico do coordenador seja uma reelaboração do caminho e a apresentação de algumas das pistas possíveis para a continuação desse “caminhar”. Buscar caminhos na escola é o papel fundamental do Coordenador Pedagógico que, ao atuar de forma

integradora, dará rumos às ações pedagógicas, no sentido de transformar a escola em unidade de formação em serviço dos professores.

Desta forma, o Coordenador Pedagógico deverá organizar as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas na escola, acompanhando o desenvolvimento da proposta pedagógica e criando espaços para reflexão sobre a prática e a participação dos membros da comunidade escolar.

Para tanto, o atendimento educacional deve estar alinhado à realidade da comunidade escolar, para que haja interesse e participação mais próxima de sua clientela. Para Brandão (1995, p. 10), “a educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como trabalho ou como vida”. O perfil do coordenador pedagógico deve, por isso, ser o de uma pessoa criativa, estudiosa, organizada, leitora e ouvinte, aberta aos conhecimentos e às inovações. Esses são requisitos importantes para a performance deste profissional da educação, que também deverá estar atento aos aspectos das relações interpessoais inerentes à convivência humana no cotidiano do universo escolar.

A coordenação pedagógica é, assim, vista como uma assessoria permanente e continuada ao trabalho docente, cujas principais atribuições, dentre outras, podem ser listadas em quatro dimensões, como aponta Piletti (1998, p. 125):

- a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação;
- b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional;
- c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo;



d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem.

O coordenador pedagógico precisa, desse modo, de assumir o desafio de construir um novo perfil profissional e delimitar seu espaço de atuação. Sua contribuição para a melhoria da qualidade da escola e das condições de exercício profissional dos professores dependerá do sucesso alcançado nessa tarefa. Tal como acentua Fonseca (2001), este deve ser orientado para:

Resgatar a intencionalidade da ação possibilitando a (re)significação do trabalho - superar a crise de sentido; Ser um instrumento de transformação da realidade - resgatar a potenciada coletividade; gerar esperança; Possibilitar um referencial de conjunto para a caminhada pedagógica - aglutinar pessoas em torno de uma causa comum; Gerar solidariedade, parceria; Ajudar a construir a unidade (não uniformidade); superando o caráter fragmentário das práticas em educação, a mera justaposição e possibilitando a continuidade da linha de trabalho na instituição; Propiciar a racionalização dos esforços e recursos (eficiência e eficácia), utilizados para atingir fins essenciais do processo educacional; Ser um canal de participação efetiva, superando as práticas autoritárias e/ou individualistas e ajudando a superar as imposições ou disputas de vontades individuais, na medida em que há um referencial construído e assumido coletivamente; Aumentar o grau de realização e, portanto, de satisfação de trabalho; Fortalecer o grupo para enfrentar conflitos, contradições e pressões, avançando na autonomia e na criatividade e distanciando-se dos modismos educacionais; Colaborar na formação dos participantes.

Este novo olhar é necessário como busca da sua identidade, não é objeto outorgado somente por normalização institucional, mas certamente é um espaço de conquista, de resolução de problemas e conflitos. E como ator social, agente facilitador e problematizador do papel docente no âmbito da formação continuada, deve primar

pelas intervenções e encaminhamentos mais viáveis ao processo de ensino e aprendizagem.

Os caminhos da escola, aqui pontuados como responsabilidades e compromissos do coordenador pedagógico, são, em suma, cada vez mais diversos e múltiplos. Dessa forma, planejar a ação pedagógica requer que o Coordenador transite plenamente no seu espaço de trabalho e extramuros, atuando como articulador, formador e transformador das práticas escolares. Roman (2001) identifica essas características a partir das diferentes percepções que os atores da esfera educacional têm da função de coordenação pedagógica.

Um dos principais atributos do Coordenador Pedagógico é, assim, o de funcionar como articulador da ação educativa, a qual precisa de ser planejada, articulada com todos os participantes da unidade escolar, sendo ele um dos elementos de ligação fundamental da ação pedagógica, por formas interativas de trabalho, em momentos de estudos, proposições, reflexões e ações.

Outro seu atributo importante é a sua responsabilidade formadora que deverá nortear a formação continuada dos profissionais da escola, aberta ao saber adquirido no dia-a-dia, que deve ser refletido e incorporado ao desenvolvimento pedagógico dos educadores. Segundo Gentili (2000), o coordenador pedagógico “deverá abordar valores sociais a serem desenvolvidos, tais como autonomia, liberdade, respeito e solidariedade”, promovendo a reflexão e a vivência nas relações escolares.

Por outro lado, como afirma Orsolon (2006, p. 20), o coordenador pedagógico tem um papel importante no estabelecimento de uma prática cotidiana escolar que leve a uma constante transformação, na medida em que ele

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. É um processo que aponta para dois movimentos: um interno/subjetivo, que se dá na pessoa do professor, ao tomar consciência de sua sincronicidade; e outro externo/objetivo, que se dá pela mediação do coordenador via formação continuada.

O Coordenador deve, em suma, ser encarado como um mediador e facilitador que, na escola, considerada como um espaço de construção de cultura e de relações humanas, estará envolvendo em sua prática, não só os valores citados acima, bem como atitudes e conceitos de justiça, compromisso, democracia e gestão de conflitos.

### **2.3. A contribuição do Coordenador Pedagógico na formação continuada dos professores**

A sociedade contemporânea se torna progressivamente mais complexa, exigindo, com isso, cada vez mais, o uso de conhecimentos e habilidades que são adquiridos de forma sistemática. Diante desse quadro, Mello (1987, p. 22) diz: “a escolarização básica constitui instrumento indispensável à construção da sociedade democrática, porque tem como função a socialização daquela parcela do saber sistematizado que constitui o indispensável à formação e ao exercício da cidadania”. Portanto, a educação torna-se necessidade para que o indivíduo reproduza sua cotidianidade.

Como contraponto a essa situação, tem forçosamente de passar a ser valorizada uma idéia de escola como local de pesquisa e produção de conhecimentos, atuando os

professores e outros agentes escolares como sujeitos que constroem conhecimentos e saberes, refletindo sobre a prática e assumindo o papel de transformadores da realidade.

Sobre essa afirmação, cabe ao coordenador pedagógico a função de mediador das reflexões sobre a prática em um contexto de trocas simétricas e acolhidas. Ou seja, um profissional realista e consciente do seu papel, esclarecido quanto às limitações e possibilidades que existem de se fazer educação hoje (Moura, 1982, pp. 8-13).

Pode dizer-se que nas práticas pedagógicas dos professores e nas organizações escolares recorre-se ainda, com frequência, a teorias que não são necessariamente aquelas produzidas pelas recentes investigações das ciências da educação. O que se constata é que os programas de formação se têm mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente, justamente pelo fato de não tomarem a prática docente e pedagógica escolar em seu contexto atual, não possibilitando aos professores articular e traduzir os novos saberes em novas práticas (Pimenta, 1998, pp. 161-178).

A prática da reflexão na formação de professores tem sido, por outro lado, apontada como recurso importante, tanto na formação inicial como na formação continuada, em especial quando essa formação acontece na escola. Uma das dimensões fundamentais da formação centrada na escola, baseada nas experiências dos professores, consiste, assim, em criar situações que permitam aos professores aprender a pensar e a agir de modo diferente, sendo capazes de transformar a experiência num saber utilizável, através de um processo que Canário (2000, p. 63) designa de “formalização da experiência”.

Mas o receio da inovação, a suposta segurança das metodologias tradicionais, a inexperiência didática, a formação na área pedagógica dos cursos de licenciatura com disciplinas fragmentadas e que são vistas pela maioria dos alunos apenas para “cumprir

tabela” são algumas das dificuldades da formação dos coordenadores pedagógicos e dos docentes.

Santos (2002, p. 218) também concorda que o esteio da formação continuada é, com efeito, a experiência que os professores constroem sobre a docência e que a reflexão sobre essa experiência é que faz a diferença nesse processo, pois os professores têm oportunidade de explicitar sua compreensão da realidade. Isso porque, ao buscarem construir hipóteses explicativas para as situações problemáticas com que se defrontam na relação didática com os alunos, obrigam-se a trazer à tona suas leituras da realidade imediata, o que em certa medida reflete as referências teóricas que, de fato, orientam seu trabalho educativo.

Por outro lado, não obstante a formação inicial ser um processo fundamental na construção da identidade do coordenador e do professor, é, no entanto, na formação continuada que essa identidade se vai consolidando. Segundo Nóvoa (1992, pp.15-33), “concluir o magistério ou a licenciatura é”, na verdade, “apenas uma das etapas do longo processo de capacitação que não pode ser interrompido enquanto houver jovens querendo aprender”.

Face ao que foi dito, é preciso, como indica Torres (1994), identificar primeiramente as representações do papel de coordenador pedagógico internalizado pelos docentes e não docentes (especialistas), clarificando as relações, com vistas às relações assimétricas construtivas: relações de trocas significativas, espaços de negociação, participações igualitárias entre coordenador e professores. As interações ocorrem a partir das internalizações de formas culturais de comportamentos, que se mantêm ocultas até serem explicitadas e compreendidas pelos parceiros do processo educativo.

A busca do sentido da ação do coordenador pedagógico e sua constituição como formador precisa de ser refletida e explicitada coletivamente, para que cada um tenha a oportunidade de se tornar mais consciente de sua forma de atuação e mais crítico com relação às pré-concepções e perspectivas que nutre a respeito de seu trabalho.

A construção da identidade profissional do Coordenador Pedagógico e o fortalecimento de seu compromisso com o grupo de professores e alunos depende, segundo Placco (1994, p. 22), da consciência crítica que professores e coordenadores têm frente à sincronicidade das dimensões políticas, humano-relacionais e técnicas de sua ação. Somente a consciência do dinamismo dessas dimensões permite o redirecionamento da percepção sobre a realidade, sobre nós mesmos e o outro, sobre nossa prática, a fim de que reavaliemos os critérios por meio dos quais nos posicionamos e nos direcionamos para essas realidades.

Por meio da formação continuada como processo educativo, tanto o coordenador como o professor vão construindo seus saberes e rompendo com as resistências impostas pelo sistema de ensino. O professor vai desconstruindo a rede das alegadas “seguranças metodológicas” que o levam a negar a mudança e a construir paradigmas de resistência nas escolas. Na visão de Christov (2003), a formação continuada torna-se um imperativo, na medida em que os conhecimentos se atualizam a cada instante e é preciso que existam momentos para reflexão sobre a prática docente, oferecendo subsídios para que os professores consigam, por sua vez, facilitar a aprendizagem de seus alunos.

Estes paradigmas gerem uma enorme dificuldade de se pensar no conhecimento como algo dialético e não estático. Como ressalta Demo (2000, p. 20), “parece inaceitável que alguém que se dedica a fazer crianças aprender, seja criticado exatamente pela incompetência de fazê-lo”. Mas é assim que acontece. E a escola não

escapa à crítica, pois sofre do mesmo paradigma cristalizado da onipotência do saber, com limitações para aprender, com dificuldades para transformar.

O que se busca, desse modo, não é uma transformação imediata, sem reflexão, mas uma transformação que seja baseada na autonomia, no conhecimento visto como algo dialético, prático e, ao mesmo tempo, social, pois o conhecimento estabelece relações de homens com outros homens, homens que, pela sua ação transformadora, se transformam. É, aliás, “neste processo que os homens produzem conhecimentos, sejam os mais singelos, sejam os mais sofisticados, sejam aqueles que resolvem um problema cotidiano, sejam os que criam teorias explicativas” (Alves, citado por Reis, 2008).

É nesse cenário que se move o Coordenador Pedagógico, enquanto profissional que atua na gestão da escola e tem como uma de suas funções construir um ambiente democrático e participativo. Para tal, precisa se despir de sua imagem de “chefe”, para tornar-se igual, para criar um clima em que todos participem coletivamente. Administrar, assim como educar, não é, de fato, uma ação meramente individual, feita de um só sujeito, mas sim uma atividade coletiva que gera discussões, como administrar conflitos, ceder a idéias dos outros, fazer com que as pessoas participem com suas idéias, façam e recebam críticas e aceitem os consensos.

Uma educação de qualidade pressupõe uma busca constante das instituições de ensino. Para que isso se torne realidade, são necessárias ações que sustentem um trabalho em equipe e uma gestão que priorize a formação docente, contribuindo para um processo administrativo de qualidade. Conforme escreve Chiavenato (1997, p. 101), “não se trata mais de administrar pessoas, mas de administrar com as pessoas. As organizações cada vez mais precisam de pessoas proativas, responsáveis, dinâmicas, inteligentes, com habilidades para resolver problemas, tomar decisões”.

O Coordenador Pedagógico deve conseqüentemente, ser um profissional que atue democraticamente (e internamente), levando o professor a uma reflexão sobre a sua prática, num quadro muitas vezes designado de paradigma do professor reflexivo (Nóvoa, 1992, pp. 15-33).

O Coordenador Pedagógico deve, por isso, manter-se atualizado, realizando leituras específicas da sua área de atuação, bem como a respeito de assuntos da contemporaneidade social. Ou seja, o Coordenador Pedagógico também está inserido no processo de formação continuada, formando e sendo formado numa relação dialética. A figura do Coordenador Pedagógico torna-se, assim, indispensável na escola, mantendo uma postura democrática, para efetivamente contribuir para a formação docente.

A atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, diretamente associada ao processo de formação em serviço dos professores (Libâneo, 2002, p. 119). Esse processo de formação continuada tem seu amparo legal na LDB 9394/96 (estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira), ao regulamentar o que já determinava a Constituição Federal de 1988, instituindo a inclusão, nos estatutos e planos de carreira do magistério público, do aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive em serviço.

Logo, a educação continuada é relevante pela própria natureza do saber e do fazer humano como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser revisto e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizar os conhecimentos, principalmente para analisar as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças.



Todos os atores envolvidos na escola devem estar cientes que precisam construir novas bases para pensarem e para intervir na escola. Essa construção e reconstrução têm no coordenador pedagógico um agente fundamental para garantir que os momentos de encontro na escola sejam proveitosos. Contudo, construir um ambiente democrático não é tarefa fácil e, por isso, não é responsabilidade para apenas um elemento. Pois, “uma gestão participativa também é a gestão da participação”, afirma Libâneo (1996, p. 200).

No entanto, e ao contrário do que seria desejável, o coordenador pedagógico assume igualmente em sua escola muitas atribuições administrativas, desenvolvendo inúmeras tarefas, sem tempo para a formação dos professores. Muitas vezes, nem é reconhecido como um formador. Para cumprir sua responsabilidade pedagógica junto ao professorado, muitos coordenadores adotam uma linha mais prescritiva, dizendo o que eles precisam fazer, entregando um planejamento pronto ou mesmo atendendo a solicitações imediatas, pontuais. Não há, na maioria dos casos, um planejamento de ações formativas destinado aos professores (Libâneo, 2000, pp. 39-40).

Entende-se que o Coordenador Pedagógico pode garantir na escola um espaço de reflexão sistemática sobre a prática, condição fundamental para melhores resultados na aprendizagem dos alunos.

Sabe-se, no entanto, que não há uma linearidade nos movimentos que implicam em mudança. Há sempre uma tensão entre o existente e o que está por vir. É a partir dessa dialética que se pode notar a importância do papel do Coordenador Pedagógico como formador dos professores na escola, pois tem que buscar fontes de informação atual, para se manter sempre atualizado. Além de promotor do conhecimento teórico, é responsável pelo acompanhamento e incentivo do trabalho docente, desenvolvendo, através da sua experiência, a percepção e sensibilidade acerca das necessidades dos alunos e dos professores no cotidiano escolar. Como salienta a propósito Nóvoa

(citado por Martins, 2010), “a experiência não é nem formadora nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação”.

Portanto, a visão de Nóvoa reforça a importância de o Coordenador Pedagógico estar preparado para que essas mudanças venham a enriquecer o seu fazer pedagógico e, com isso, incentivar a comunidade escolar a refletir sobre sua práxis pedagógica, assim como a desenvolver um trabalho de equipe em prol de um ensino de qualidade.

É por isso que entre as mais diversas atribuições do Coordenador Pedagógico na escola está o compromisso de acompanhar e assessorar o trabalho docente, sendo o condutor responsável entre todos os envolvidos na comunidade educacional. Mas, ainda assim, percebe-se que existe uma distorção das verdadeiras atividades da função, o que faz com que o Coordenador Pedagógico transforme seu cotidiano escolar numa espécie de *faz tudo* na escola (Roman, 2001, p. 21).

Na prática os coordenadores transitam, com efeito, desde atividades de cunho administrativo até às de caráter pedagógico, perpassando pela função de elo entre a escola e os pais dos alunos, fato este que põe os coordenadores numa posição estratégica no que poderíamos denominar de funcionamento da “máquina escolar”.

Para Freire (1982), o Coordenador Pedagógico é, primeiramente, um educador e, como tal, deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola. Ele deve levar os professores a ressignificarem suas práticas, resgatando a autonomia sobre o seu trabalho sem, no entanto, se distanciar do trabalho coletivo da escola.

Portanto, para que ocorra uma gestão democrática e participativa entre todos os atores envolvidos na escola, é preciso que haja um bom relacionamento entre coordenador e professor, através de estratégias bem formuladas, para que este não venha

a perder o foco do seu trabalho. Por outro lado, o Coordenador Pedagógico, na busca da garantia da instituição de processos mais flexíveis na escola, também precisa atuar no aprofundamento e no estímulo ao estabelecimento do exercício de lideranças de caráter democrático e comunitário, o que demanda, dessa forma, um trabalho junto à administração escolar, agindo diretamente, também, com os diretores no sentido do fortalecimento da gestão democrática na escola (Alonso, 1988, p. 11).

O Coordenador Pedagógico deve, em suma, assumir o papel de agente fundamental na implantação de inovações na escola, sobretudo por ser, dentre os sujeitos que compõem a comunidade escolar, o ator que possui visão global de toda a escola, o que lhe dá uma posição privilegiada para mediar as mudanças geradas pelos desafios que o ato educativo impõe.

**III. O COORDENADOR PEDAGÓGICO E  
A INCLUSÃO SOCIAL NO CONTEXTO  
ESCOLAR**

Partindo do pressuposto de que a democracia é vista como um sistema político para uma sociedade democrática e autônoma, cabe ressaltar que é a partir dessa visão uma forma de orientar relações no interior das instituições, nomeadamente na escola, e sob esse aspecto importante, propusemo-nos a discutir neste capítulo as relações entre o processo de democratização e inclusão na instituição escolar, assim como abordaremos, também, os saberes do coordenador pedagógico acerca dessa inclusão social no âmbito escolar, na perspectiva da construção de uma escola democrática e inclusiva.

### **3.1. A construção de uma escola democrática e inclusiva no Brasil**

No atual contexto social e de transformações tecnológicas, econômicas, culturais e políticas e de mobilização dos indivíduos em movimentos sociais, a educação escolar, embora precise ser reformulada nesse espaço e tempo, tem que estar concatenada aos interesses e necessidades da maioria da sociedade.

A escola, enquanto instituição social, destinada à educação de crianças e jovens, tem suas obrigações e deveres para com a sociedade atual, pois percebe-se que a formação destes cidadãos envolve ações intencionais, voltadas para os aspectos constituintes da personalidade moral, como na construção de valores humanos dos indivíduos, visando uma melhor convivência social. Essa nova formação deve considerar valores e práticas relevantes na sociedade, privilegiando a cidadania e seus princípios éticos como caminho e destino para uma educação escolar para todos (Libâneo, 2005).

Embora a escola tenha a sua lógica interna precisa, como sublinha Resende (1995), se permitir revelar, se oxigenar, de forma que se possa ser percebida como um espaço de e para mudanças. Só assim é possível professores e alunos se reconhecerem e se identificarem como partes constitutivas e responsáveis deste espaço educativo em processo de transformação.

Quando se pensa na relação entre escola e democracia, pressupõe-se que tanto a escola como a democracia devem caminhar juntas e serem organizadas na formação da geração contemporânea, viabilizando uma educação para todos, pela e para a democracia. Contudo, entende-se que a escola precisa se organizar em seu funcionamento através de conteúdos para que venha trabalhar e favorecer o desenvolvimento de valores e práticas democráticas, junto à clientela escolar. Assim, em termos gerais, a formação para a cidadania é uma das tarefas da escola, que deve orientar-se para a convivência em uma sociedade cidadã e justa, um direito de todos.

Nesta perspectiva, a gestão democrática de uma escola torna-se um processo de reflexão e tomada de decisões coletivizadas, de abrangência nas dimensões político-pedagógica e administrativa, sobretudo, favorável a se tornar também uma prática educativa de exercício da cidadania experimentada por todos. Fazer gestão democrática, implica, como Paulo Freire concebe, o exercício de relações entre educadores e educandos visando uma educação problematizadora. Citando Paulo Freire, Padilha (2001, p.23) destaca

a necessidade de que tenhamos coragem para experimentar diariamente a democracia, a possibilidade da democracia, baseados, sobretudo numa relação horizontal, dialógica, na qual educadores e educandos têm amor, fé, esperança e cultivam esses espíritos com grande humildade. [...] ao trocar experiências, idéias e conhecimentos,

ao aprender juntos apesar de suas diferenças, educadoras, educadores, educandas e educandos estarão se educando revolucionária, mútua e solidariamente.

Atualmente a escola se depara com novos desafios, entre eles o de estabelecer condições mais adequadas para atender à diversidade dos indivíduos que dela participam. Assumir, compreender e respeitar essa diversidade é requisito para orientar a transformação de uma sociedade tradicionalmente pautada pela exclusão. Para alcançar essa qualidade na educação, há a necessidade de renovar toda a estrutura educacional, deixando para trás o ensino tradicional (Lück, 2006).

Por isso, a escola e o seu projeto de formação devem ser norteados por princípios democráticos de liberdade, igualdade e de diversidade cultural, étnica e social (Constituição Federal, 1988, Art. 206). Contudo, todos devem ter direito ao acesso e à permanência na escola, bem como a um ensino que, nos conteúdos culturais, se adapte às condições sociais e às peculiaridades de vida dos cidadãos brasileiros.

Outro aspecto importante além da democracia, que é mais do que um sistema político para formação de uma sociedade democrática e cidadã, é fundamental também ter presente a perspectiva de Dewey (citado por Neutzling, 1984) de que a “democracia não é apenas uma idéia e um ideal a atingir, mas é um modo concreto de vida, um processo de experiência que vai enriquecendo o próprio processo, o qual, desta forma, avança” (p. 87).

Nessa concepção de formação humana que se destina à ordem democrática e se realiza através dessa mesma ordem, educa-se pela e para democracia. Para abordar o conceito de *educação inclusiva*, temos, assim, que nos reportar, antes de mais, à política da inclusão social, ou seja, ao processo de incluir ou tornar participantes do ambiente social da sociedade humana todos os indivíduos, para que essa realidade venha a se

transformar num todo dialético em seus aspectos e dimensões da vida, incluindo todos aqueles que se encontram, por razões de qualquer ordem, à margem da sociedade, ou seja, excluídos socialmente (Beyer, 2005).

Exclusão e inclusão social são conceitos dialéticos, polarizados, simétricos do contexto da sociedade atual. Tanto a exclusão como a inclusão existem, desse modo, uma em relação à outra, ou seja, são representações típicas do contexto social. A inclusão só pode, nesse sentido, ser pensada pela presença constante da exclusão (Michels, 2004).

Como excluídos, podemos considerar todos os grupos de pessoas que não participam, em nossa sociedade capitalista, do consumo de bens materiais (produtos e mercadorias) e/ou serviços, ou seja, os indivíduos (desempregados e subempregados) que estão fora do processo produtivo, do acesso a bens culturais, saúde, educação, lazer e outros, todos objetos de formação da cidadania.

Foi só a partir da década de oitenta que o conceito de exclusão social veio a substituir no Brasil conceitos menores e setoriais como segregação, marginalização, discriminação, miséria e pobreza.

Dentro desse contexto que surgem ações e programas da iniciativa de organismos nacionais, governamentais e não governamentais, e internacionais, voltados para o desenvolvimento econômico e social (BID, Banco Mundial, ONU e suas subsidiárias – UNESCO, UNICEF, FAO e outras), considerando em seus aspectos o avanço da globalização e do neoliberalismo e o conseqüente aumento significativo de populações marginalizadas, tanto pelo subdesenvolvimento, como pelo desemprego ou, ainda, vítimas de preconceitos e discriminação religiosa, étnica, cultural, na sociedade contemporânea. Como sublinha Tartuci (2008, pp. 11-12),



os projetos de inclusão deverão considerar essas diferenças ao elaborarem e implantarem suas novas diretrizes. Ao contrário de como vêm sendo implantados, esses projetos deverão ser construídos a partir de formas diversificadas de ensino que levem em conta o tipo de experiência à qual o aluno tem que ser exposto para aprender. Também é preciso que sejam valorizados estimulados projetos localizados e experimentais e não que se imponha teorias e modelos uniformes, a serem seguidos.

A condução do movimento da inclusão social encontrou facilidade para ser posta em prática pela sociedade, o que mostra que as lutas e as conquistas trouxeram à tona a necessidade de se implantar o direito à educação para todos, do supostamente “normal” aos que possuem alguma necessidade educacional especial. Entretanto, esse movimento só encontrou respaldo de sucesso em âmbito internacional; no Brasil, há que reconhecer, essa ainda não é a realidade necessária (Skliar, 1999).

O direito à educação, por parte dos cidadãos brasileiros, ficou, assim, condicionado a mero componente de discurso político, para grande parte da clientela que deveria ser atendida, mas que não estava sendo ensinada para construir a educação para todos. Como aponta Páez (2001), atender à diversidade é atender as crianças com deficiências, mas também todas as outras diversidades que aparecem cotidianamente na comunidade.

A política implantada no país pouco resolveu o problema e pode-se então dizer que pouco desenvolveu circunstâncias de melhoria, pois o acesso à educação tornou-se restrito para grande parte da população excluída por sua condição (Skliar, 1999).

A inclusão social tem-se, no entanto, vindo a apresentar nos últimos anos como um processo de atitudes afirmativas, públicas e privadas, no sentido de incluir, no contexto social mais amplo, todas aquelas pessoas ou grupos marginalizados

historicamente ou em consequência das radicais mudanças políticas, econômicas ou tecnológicas da atual conjuntura (Pedrinelli, 2002).

Em contrapartida, um dos processos para a inclusão social é a dimensão da inclusão escolar e seus conjuntos de leis através de políticas públicas para levar a escolarização a todos os segmentos humanos da sociedade, com destaque na infância e juventude. Essas ideias nos fazem pensar nas políticas de educação, principalmente nas políticas de inclusão, desenhadas para integrar alunos que apresentam diferenças ou deficiências. Essa concepção inclusiva na Política Nacional de Educação Especial no Brasil é influenciada por documentos nacionais – Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Plano de Decenal de Educação para Todos (MEC) e o Estatuto da Criança e do Adolescente – e documentos produzidos em encontros internacionais e a Declaração de Salamanca (Oliveira, 2004).

De certa forma, esses alunos também ameaçam e podem ser demonizados por romper a ordem, atentar contra a tão ansiada homogeneidade e impedir, assim, uma maior competitividade do sistema. A tensão entre a inclusão, agora no âmbito educativo, e o desempenho em relação ao currículo e às avaliações oficiais é exemplo desse modo particular de ver o outro.

No Brasil, como antes se deu a entender, sempre foi pauta de discussão a temática da exclusão e da inclusão, através de um olhar de relevância a serviços das camadas menos favorecidas. Segundo Martins (citado por Michels, 2006, p.11),

não estamos em face de um novo dualismo, que nos proponha as falsas alternativas de excluídos ou incluídos. A sociedade que exclui é a mesma sociedade que inclui e integra, que cria formas também desumanas de participação, na medida em que delas faz condições de privilégios e não de direitos.

A inclusão deve ser vista como uma possibilidade de ascensão do sujeito, para que este possa construir sua própria história numa sociedade excludente. Para tanto, a sociedade deve se adaptar para poder incluir, em seus sistemas sociais, a escola, por exemplo, de uma forma ampla e participativa, cidadãos que dela foram excluídos, no sentido de terem sido privados do acesso aos seus direitos fundamentais (Sasaki, 2003).

Para Martins (citado por Michels, 2006, p. 18), essa interpretação de fundo positivista reinstala o escalonamento do processo histórico, relegando ao passado e ao remanescente aquilo que supostamente não faria parte do tempo da modernidade, como o tradicionalismo dos pobres migrados do campo para a cidade, carregando consigo a cultura popular e a própria pobreza.

No entender de Freitas (2004, p. 18), “parece [nesse sentido] que estamos diante de um fenômeno antigo e resistente”. Dito de outro modo: a escola não conseguiu superar o problema do qual foi incumbida de ensinar todas as crianças e jovens, de forma a ajudar a superar as desigualdades sociais existentes na sociedade capitalista e escolarizada.

Vale ressaltar que, a tão desejada escola inclusiva assume uma característica conceitual e funcional clara, deixando de ser para a elite e tornando-se um processo que agregue procedimentos pedagógicos capazes de desenvolver e manifestar os aspectos democráticos na administração do Estado conservador. Sendo assim, a educação inclusiva deixa de ser parte do processo para ser “essencial ao processo”. Assim, nas décadas finais do século XX, a educação inclusiva e seu paradigma se globalizam e se tornam ciência trabalhada por várias disciplinas.

Ademais, conforme assinala Bueno (2001), é importante compreender que essa idéia nova de a escola inclusiva ser essencial ao processo pedagógico e ao futuro da

escola para todos tornou-se capaz de fomentar a integração e centrar na criança aspectos acríticos da conduta pedagógica a ser ministrada pela escola nos alunos ditos normais e para os alunos que seriam incluídos (já não mais vistos sob o enfoque separatista e excludente).

Por outro lado, enquanto crescia esse novo conceito social de escola inclusiva, também emergiam forças capazes de identificar e trabalhar pedagogicamente as diferenças que emanavam em esferas diversas (pessoal, sociocultural e ideológico-filosófica), o que, para além de uma questão teórica, adquiriu contornos de uma luta organizada em prol da reforma da educação, visando um atendimento de qualidade para todas as crianças. Conforme afirma Mantoan (2003, p. 25), “as escolas inclusivas atendem as diferenças sem discriminar, sem trabalhar a parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas se planejar, para aprender, para avaliar”.

Essa concepção teórica, tão bem descrita por Mantoan (2003), é reforçada por Mittler (citado por Martins, 1999), ao dispor entre suas considerações a questão que o novo ideal inclusivo da educação para todos no país tornou-se o pressuposto para que acontecessem mudanças no ambiente escolar, principalmente com as novas possibilidades de conformação curricular, avaliações, formação docente. É preciso, desse modo, ressignificar o papel da escola com coordenadores pedagógicos, professores, pais, comunidades interessadas e instalando, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência com a inclusão social. É a escola que tem de mudar e não os alunos, para que todos tenham direito a ela, num ambiente favorável de ensino.

O direito à educação é indispensável por ser um direito humano natural, quando se propõe a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados, visto que o objetivo é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas. Uma

escola para todos, como sublinha Mantoan (2003, p. 9), “não desconhece [desse modo] os conteúdos acadêmicos, não menospreza o conhecimento científico sistematizado, mas também não se restringe a instruir os alunos, a 'dominá-los' a todo custo”.

Diante dessa afirmação, o que se percebe no contexto escolar é que ainda temos escolas em péssimo estado de conservação e com práticas pedagógicas excludentes. E que o poder público encara o problema educacional de forma bancária, sob a ótica dos equipamentos escolares, descolado do território físico, social e de cidadania onde se instalam as escolas (Collares e Moysés, 1996).

Em síntese, é no dia-a-dia do processo de escolarização, da sala de aula, que tanto professores quanto alunos poderão perceber as características de pluralidade político-social e diversidade cultural que permeiam o universo escolar.

### **3.2. A inclusão social como política educacional**

Foi durante a década de 90 do século passado que chegou ao Brasil o discurso internacional relacionado à inclusão social. Entre alguns pontos nesta discussão se destaca a questão da política de inclusão, ganhando ênfase o professor como agente principal desse processo de inclusão e a sua formação, assim como a flexibilidade do currículo, a preparação da escola regular para receber os alunos considerados normais ou com necessidades educacionais especiais, técnicas e recursos que venham a auxiliar nessa ação. Segundo Correia (2004), a política de inclusão vem “tomando corpo” nos últimos dez anos. Não se refere somente à entrada dos alunos considerados deficientes no ensino regular, mas se constitui, mesmo, em uma narrativa que é incorporada pelo campo educacional como “ideologia da inclusão”.

A partir dessa dialética é que a escola regular precisa organizar-se para atender a todos os alunos, cujas diferenças sejam ou não explícitas. Mas, segundo essa perspectiva, os alunos não devem ser excluídos de seus direitos ao conhecimento.

Segundo Silva e Mello (1992, p. 01),

a escola continua seletiva e excludente. Apesar de importantes avanços construídos e implementados em alguns sistemas de ensino de municípios brasileiros, continuamos nos defrontando com graves e antigos problemas de crianças e adultos que não aprendem, que não conseguem desenvolver novas habilidades e competências, que se sentem excluídos e marginalizados e que abandonam a escola devido à necessidade de garantir o sustento da família.

A noção de distorção/redução de uma idéia nos desvia dos desafios de uma mudança efetiva de nossos propósitos e práticas. Assim, não fazer a diferenciação entre os processos de integração e inclusão escolar é prova dessa tendência na educação e está reforçando a vigência do paradigma tradicional de serviços educacionais (Gotti, 2004).

Os dois vocábulos – integração e inclusão –, conquanto tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes, embora se admita que essa distinção já possa estar bem definida no contexto educacional. A discussão em torno da integração e da inclusão institui ainda, no Brasil, inúmeras e intermináveis polêmicas, provocando movimentos de professores e de profissionais da área da educação e da saúde que atuam no atendimento às pessoas com deficiência e outros que tratam clinicamente de crianças e jovens com problemas escolares e de adaptação social. A inclusão também “mexe”, além disso, com as associações de pais que adotam paradigmas tradicionais de assistência às suas clientela (Mantoan, 2002)

No âmbito escolar, coordenadores pedagógicos e professores do ensino regular consideram-se incompetentes para atender às diferenças nas salas de aula, especialmente aos alunos com deficiência ou não, pois seus colegas especializados sempre se distinguiram por realizar unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos (Mittler, 2000).

Há também um movimento contrário de pais de alunos sem deficiências que não admitem a inclusão ou, mais especificamente, a inserção escolar de alunos com deficiência nas escolas comuns, por acharem que as escolas vão baixar e/ou piorar ainda mais a qualidade de ensino se tiverem de receber esses novos alunos. Haja vista que, em uma sociedade capitalista, a inclusão ocorreria por uma via marginal e olhando a partir desse foco a questão da exclusão constitui-se em um falso problema de uma sociedade preconceituosa.

Assim sendo, a tão desejada nova configuração do sistema educacional brasileiro pelo viés reformatório caracterizou essencialmente a luta por qualificar a escola pública brasileira, de maneira a possibilitar a coordenadores pedagógicos e professores maior entrosamento com os aspectos pedagógicos da conduta letiva, a construção do currículo escolar, as avaliações e a inclusão social.

Pois, esta inclusão deve ser analisada à luz das suas verdadeiras possibilidades, sem ser considerada como único objetivo a ser alcançado. A partir desse processo é que alunos, coordenadores e professores deixam de ser vítimas de decisões do sistema capitalista e se tornam sujeitos construtores de sua própria história.

Portanto, não podemos pensar que essas duas vertentes existem de maneira tão objetiva dentro da sociedade. Ao contrário, elas influenciam-se mutuamente e coexistem na educação especial e suas diversidades. Numa visão global, a discussão sobre a

construção do conhecimento acerca da inclusão de alunos considerados deficientes ou não deve estar presente nos debates da esfera nacional.

Existe, ainda, a possibilidade de as pessoas se transformarem, mudarem suas práticas de vida, enxergar de outros ângulos o mesmo objeto/situação, conseguirem ultrapassar obstáculos que julgam intransponíveis, sentirem-se capazes de realizar novas mudanças. E são essas mudanças que movem o mundo, o modificam, o tornam diferente, porque as pessoas passam a enxergá-lo e a vivê-lo de outra forma, que vai atingi-lo concretamente e mudá-lo, ainda que aos poucos e parcialmente.

Nessa linha de pensamento, uma das propostas é capacitar coordenadores pedagógicos e professores com vista à inclusão social. Porém, a manutenção da formação desses profissionais com base no modelo médico-pedagógico não auxilia no processo educacional atual. O que podemos pensar é que o processo de inclusão de alunos considerados deficientes ou não pode ser formado por coordenadores e professores com capacitação ou especialização que se preocupam com o sucesso ou o fracasso dos alunos individualmente, dentro do processo de aprendizagem. Como bem sublinha Michels (2004, pp. 158-159),

se é verdade que, para a democratização da escolarização de alunos com deficiências por meio de sua inclusão no ensino regular, terão que ser superadas as barreiras impostas pelos educadores não-especializados e modificadas as práticas escolares na perspectiva da absorção, com qualidade, das mais diversas diferenças culturais, lingüísticas, étnicas, sociais e físicas, é também verdadeiro que a contribuição da área da Educação Especial não se fará presente enquanto permanecer hegemônico o modelo médico-pedagógico.

Ferreira e Nunes (2003) vão no mesmo sentido, ao afirmarem que estão sendo veiculadas no seio da sociedade ideais reformatórios da educação brasileira, em prol da implantação do sistema de ensino para todos com a adoção dos preceitos da inclusão



social. Assim, não é possível aos professores se preocuparem com os aspectos pedagógicos do ensino nesse período. Não se realizam provas, avaliações, comprometendo a validação das lutas em prol da reforma da educação.

Em parte, isto é possível de ser constatado, uma vez que a escola apresenta no seu universo de trabalho um projeto político organizado e sistematizado que norteia a prática dos professores em relação à criança que evade, como também em relação à criança em fase de possível evasão, ou seja, aquela criança que constantemente se ausenta da sala de aula e que se ausenta frequentemente da escola.

A ausência de uma prática de “pensar-realizar-pensar” sobre a exclusão e a re/inclusão social da criança ou do adulto na escola tem contribuído, em grande parte, para a disseminação e a legitimação de idéias já reproduzidas no dia-a-dia da escola. São elas a de que a evasão é determinada apenas por fatores extra-escolares, pela condição socioeconômica da família e pela desestruturação familiar. Tais idéias, uma vez reproduzidas, não somente justificam a imobilidade, como também, ou mais do que isso, impedem a realização de quaisquer ações da escola.

Esta idéia de que a responsabilidade pela inclusão escolar cabe ao “outro”, ou seja, ao estado e município, é muitas vezes percebida pela fala da comunidade escolar. Tal afirmativa, sem qualquer reflexão crítica, pode ser um dos aspectos que têm impedido a escola, como um todo, de procurar buscar soluções através de ações ou projetos para que ocorra essa inclusão escolar. Entretanto, falar de acessibilidade em meio educacional parece algo utópico, pois somente esbarraremos na interpretação cabal de leis e discursos políticos viciosos que comprometem a veemência e a capacidade dos responsáveis em desenvolver e dispor em ordem o sistema escolar, bem como a qualificação e capacitação dos coordenadores pedagógicos e dos professores.

### **3.3 As competências e as habilidades do coordenador acerca da inclusão social**

São várias as considerações aqui tecidas que mostram a relação de cumplicidade entre a escola e a exclusão social. O discurso em torno da exclusão social atinge, na verdade, elevado grau de desenvolvimento e é bastante atual. É de se indagar por que a sociedade continua a permitir tanta desigualdade e tantas desvantagens para grande parte da população no desenvolvimento de seu potencial humano.

Construir e reconstruir estrategicamente a proposta educacional nessa direção supõe, inicialmente, compreender o processo de exclusão social, entender aquilo em que se diferencia de outras formas de desigualdade, como a miséria e a pobreza. Para entender a exclusão social, é, assim, necessário entender que se trata de um fenômeno, um processo, uma lógica, que possui várias interpretações e uma gradação de situações. Essa multiplicidade de concepções permite afirmar que a exclusão social é relativa, cultural, histórica e gradual. É nesse sentido que se orienta o princípio consignado no seguinte declaração da UNESCO (1990, pp. 17-18):

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômadas; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas de desfavorecidos ou marginalizados.

A exclusão social não se define, em suma, pela “linha de pobreza” que separa os cidadãos entre miseráveis, pobres, remediados, etc, com base em salário, renda, capacidade de consumo e assim por diante. Ao contrário, ela supõe ter por referência um padrão de vida de inclusão de costumes, de valores, de qualidade de vida, de desenvolvimento humano, de autonomia, de equidade (Garcia, 2004).

Contudo, não basta a educação formal para transformar o mundo no melhor lugar para homens e mulheres, nem mesmo uma educação cidadã, responsável e comprometida com a transformação social. A educação, por si só, não é capaz de garantir uma sociedade mais justa e equânime.

Investir em educação, ofertando maior escolaridade em nossa sociedade, não estará garantindo, de imediato, a resolução das discrepâncias sociais. Essa filosofia acaba por responsabilizar o indivíduo por sua situação precária, dá a entender que o motivo da pobreza, ou da não-inclusão é a falta de estudo e não do sistema que, por sua própria natureza, acaba excluindo milhares de jovens e crianças da escola.

Entendendo a escola e seu cotidiano como um espaço de múltiplas relações, em que a dimensão educacional se encontra em evidência e se referenciam as ações formativas, o trabalho do Coordenador Pedagógico aparece como fundamental, no sentido de mediar os diversos setores que dinamizam e dão vida a este ambiente.

Na perspectiva de Grispun (2001, p. 13), “a tarefa do coordenador está comprometida com a formação da cidadania dos alunos, bem como com a construção coletiva e participativa de um projeto de escola e de sociedade”. Deve-se, então, buscar sólida fundamentação teórico-prática, tanto em uma área específica, quanto no campo dos conhecimentos necessários para um entendimento aprofundado do momento histórico-social atual.

Muitos olhares são lançados sobre a identidade e a função do coordenador pedagógico na escola, não raras vezes pelos próprios pares e comunidade intra e extra-escolar, caricaturando-o em “modelos” distintos e cobrando-lhe a determinação do sucesso da vida escolar e encaminhamentos pertinentes às problemáticas que se sucedem no cotidiano.

A partir dessa abordagem, Lima e Santos (2007, p. 79) fazem ressaltar o seguinte ponto de vista:

Várias metáforas são construídas sintetizando o papel e a função na escola [do coordenador pedagógico] com distintas rotulações ou imagens, dentre elas a de “Bombрил” (mil e uma utilidades), a de “bombeiro” (o responsável por apagar os fogos dos conflitos docentes e discentes), a de “salvador da escola” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos).

As autoras ainda advertem que, “além destas metáforas, outras aparecem definindo o coordenador pedagógico como um profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das 'emergências' que lá ocorrem, isto é, como um 'resolve tudo' que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola” (p. 79).

Na tentativa de responder às demandas da escola, conforme as imagens evidenciadas em seu interior, o coordenador pedagógico afasta-se de seu referencial atributivo, que não as nega, mas por meio de um trabalho intencional, planejado e contextualizado, orientado-as pela conscientização de suas atribuições e de seu papel referencial de coordenador de ações. Este afastamento instabiliza o profissional, a tal ponto que, segundo Bartman (1998, p. 1),

o coordenador não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro quem é o seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só critica, e não instrumentaliza. Ou só cobra, mas não orienta.

Neste contínuo dimensional de conflitos intra-escola, o coordenador pedagógico tem constrangimento de sua autoridade porque se confunde com autoritarismo, dessa maneira se sentindo condicionado na abordagem de questões evidentes que concorrem para um mau andamento do trabalho pedagógico. Confunde, desse modo, a atribuição

de seu papel profissional com imposições normativas, autoridade com autoritarismo, ficando sem norte e não raras vezes com um sentimento de perda de identidade profissional intra-escola.

Há que se buscar, portanto, outro olhar acerca da relevância do trabalho do coordenador pedagógico na escola, mediado pelo equilíbrio de suas atribuições como um dos eixos imprescindíveis às práticas pedagógicas sistematizadas, onde cada um e todos se tornam co-responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem.

Compreende-se, assim, que muitas vezes se ponha em questão a necessidade desse profissional, embora quase sempre se chegue à conclusão que ele pode promover significativas mudanças, nomeadamente no que tem a ver com a formação e a informação dos docentes, principalmente. O espaço escolar é dinâmico e a reflexão é fundamental à superação de obstáculos, socialização de experiências e fortalecimento das relações interpessoais (Ferreira, 2001).

Pode, assim, assumir-se que o coordenador pedagógico é peça fundamental no espaço escolar, pois busca integrar os envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, mantendo as relações interpessoais de maneira saudável, valorizando a formação do professor e a sua, desenvolvendo habilidades para lidar com as diferenças, com o objetivo de ajudar efetivamente na construção de uma educação de qualidade.

O Coordenador Pedagógico atua, em suma, num espaço de mudança. É visto como agente de transformação da escola. Ele precisa estar atento às brechas que a legislação e a prática cotidiana permitem para atuar, para inovar, para provocar nos professores possíveis inovações, como um agente de mediação. Deve também estar atento em apoiar, discutir, debater, argumentar, questionar a favor da práxis transformadora e, juntamente com os demais profissionais da educação e comunidade

escolar, construir espaços no interior da escola, de modo a fazer valer o projeto de educar crianças e adolescentes, homens e mulheres, para uma nova ordem social, mais justa, soberana e igualitária.

Para tanto, é preciso reconhecer que o gestor escolar deve preocupar-se em envolver todos os setores da escola, sem exclusão de ninguém, num processo de construção crítica em torno das questões sociais latentes que diariamente se apresentam no processo educativo.

Ainda que a inclusão, como tentativa de garantir as mesmas oportunidades de desenvolvimento a todos os indivíduos, a partir de suas necessidades pessoais, requeira que o ambiente escolar se adapte tanto às necessidades dos alunos ditos normais como dos alunos deficientes, a integração é o posicionamento aderido, tanto nos discursos das políticas de atendimento no país, quanto nos projetos das escolas e instituições especializadas.

A Instituição Escolar, contraditoriamente ao seu discurso sobre a inclusão social, em que faz teoricamente ressaltar a necessidade de se levar em consideração a realidade social que cerca o aluno para o desenvolvimento do seu processo educativo, desconhece, na prática, esta realidade, na medida em que, salvo algumas exceções, não entra em contato com a família da criança, passando a tratar o aluno dissociado do contexto em que se insere.

Nesse sentido, a trajetória escolar é um longo caminho que deve ser percorrido por toda a comunidade escolar, buscando a conscientização do coordenador, dos professores e dos alunos da diversidade humana, e tais distinções apresentam-se apenas como diferenças fenotípicas e étnicas, não mais que isso.

Frente a isso, muitas vezes os alunos são rejeitados, achincalhados, rotulados por possuírem um tipo fenótipo ou étnico diferente da maioria, originando, por exemplo, o *bullying*, conceito que se refere a todas as formas de atitudes agressivas intencionais e repetitivas que ridicularizam, como comentários maliciosos, apelidos ou gracinhas que caracterizam alguém, causando-lhe dor e angústia. Isso faz com que os alunos se tornem pouco sociáveis, com baixa auto-estima, situação agravada pela intromissão crítica ou pela indiferença dos adultos face ao seu sofrimento. A grande maioria desses alunos convive com esse tipo de violência e se calam em razão do medo de sofrerem algum tipo de retaliação. Tudo isso pode influenciar negativamente a sua capacidade de progredir na vida acadêmica e social.

## **IV. A METODOLOGIA**



O objetivo deste capítulo é apresentar a metodologia de pesquisa adotada. Para tanto, inclui-se a definição e a justificativa da metodologia escolhida, descreve-se o contexto em que foi realizada a pesquisa, caracterizam-se os participantes e os instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta e a análise de dados.

#### **4.1. Definição e justificativa da metodologia de pesquisa**

Do mesmo modo que a exposição sobre as conclusões de uma pesquisa não é tarefa fácil, também não o é o relato do caminho que trilhamos para desenvolver a pesquisa. Concordamos, pois, com Evangelista (2004, p. 24) que, ao se referenciar em Marx, afirma que “o começo da pesquisa é o caos”, que precisa ser ordenado por meio de uma “intervenção organizada sobre a realidade”.

Ao desenvolver uma pesquisa é preciso ter claro que a sua principal finalidade é, genericamente, dialogar com e entre os dados bem como com os participantes, pois através da reflexão e novas ações dos membros da comunidade pesquisada conseguimos compreender mutuamente o foco de nossa pesquisa e juntos podemos trilhar novos caminhos, buscando novas soluções.

Nesse sentido, o foco de atenção desta pesquisa foi compreender e analisar criticamente como ocorre na escola a práxis do coordenador pedagógico diante a inclusão social no ambiente escolar, em uma escola da rede pública municipal e outra privada da cidade de Macapá, capital do Estado do Amapá, Brasil. Com isso, procurava-se estabelecer condições para efetuar uma transformação das práticas dos participantes, revertendo também em mudanças na nossa própria prática, pois atuamos como

coordenadora pedagógica em uma escola da rede pública do Município de Macapá, com funções atribuídas semelhantes às que estavam a ser desempenhadas pelos coordenadores que participaram nesta pesquisa.

Tentaremos mostrar, em breves palavras, que o processo de investigação deste estudo se constituiu de reflexões teóricas e de pesquisa de campo. Esta última buscou construir os dados empíricos por meio da análise de documentos que se relacionam, direta ou indiretamente, com o Coordenador Pedagógico escolar do Ensino Fundamental da Rede Municipal pública e privada do Município de Macapá, no primeiro semestre de 2010, complementados com a aplicação de questionários a “sujeitos significativos” que contribuíram para a compreensão do fenômeno a ser estudado (Aves, 2007).

A pesquisa de campo efetuada nesta pesquisa encontra, em concreto, justificção na carência de estudos no contexto brasileiro relacionados especificamente com a formação e a atuação do coordenador pedagógico frente à inclusão social na dimensão escolar. Como sublinha Marconi (1990, p. 131), a pesquisa de campo “é utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”.

Porém, segundo Evangelista (2004, p. 28), “não há qualquer esforço preliminar de pesquisa que não passe por uma perspectiva teórica, mesmo que ela não seja consciente para o pesquisador”, assim como também “não existe uma teoria tomada abstratamente”. O autor adverte ainda que “a teoria é uma expectativa de conhecimento e explicação do real” (p. 27). Sob essa vertente, neste estudo buscamos mostrar que os procedimentos de investigação foram sendo construídos como necessidade da pesquisa, o que demandou a escolha de determinadas opções metodológicas, onde o processo de

investigação envolve um conhecimento dialético e crítico da realidade social, na qual o Coordenador Pedagógico se insere em nossa problemática de estudo – como um dos aspectos da totalidade histórica concreta.

Contudo, diante desse quadro, e concordando com Alves (2007, p. 24), o método que adotamos “não é visto como esquema teórico a priori no qual a realidade deverá se encaixar, mas como referência para pensar as mediações e determinações do objeto que pesquisamos”, sendo necessário identificar e compreender as mais simples determinações que constituem a função/atuação do Coordenador Pedagógico como uma totalidade que se relaciona com outras dimensões, processos e fenômenos da realidade.

Partindo-se desse pressuposto teórico-metodológico, realizamos este estudo, tentando revelar a realidade da atuação do coordenador pedagógico acerca dos saberes sobre a inclusão social na perspectiva escolar. Nesse sentido, afirma Evangelista (2004, p. 29):

O real não aparece como é, mas precisa de mediações que são realizadas pela teoria, pelo intelecto, pela disciplina intelectual, pela reflexão. A pesquisa tem esse sentido. Há um real a ser estudado que não se apresenta imediatamente. Sua apropriação demanda um esforço de reflexão a um tempo teórico e empírico. Ou seja, o real é inteligível, mas é preciso construir essa inteligibilidade.

#### **4.2. Contexto das escolas pesquisadas**

As instituições educacionais pesquisadas apresentam a seguinte tipologia: são duas escolas, sendo uma da rede pública municipal e a outra da rede privada, que serviram para o estudo e aplicação dos questionários aos coordenadores pedagógicos.

A escolha dessas duas escolas deu-se em decorrência de as duas escolas estarem no mesmo campo de atuação da pesquisadora enquanto coordenadora pedagógica, o que

facilitou a observação das inquietações e percepções dos coordenadores no que se refere à inclusão social no ambiente escolar.

Essas escolas, já antes designadas por Escola “A” e Escola “B”, estão localizadas na região Norte do Brasil, mais concretamente no Estado do Amapá, no município de Macapá, o qual é cortado pela linha do Equador. A cidade de Macapá, capital do Estado, está localizada na região sudeste do mesmo, a uma latitude de 00° 02' 18.84" N e uma longitude de 51° 03' 59.10". Segundo pesquisas feitas pelo IBGE em 2010, a cidade conta com uma população de 397.913 habitantes, em uma área de 6.563 km<sup>2</sup>, a que corresponde uma densidade demográfica de 52,4 hab./km<sup>2</sup>. A sua região metropolitana conta com 487.568 habitantes.

A Escola “A” situa-se, em concreto, no município de Macapá e foi criada através do decreto nº. 184/79 PMM (Ato de Criação) do Parecer 52/80 (Autorização de funcionamento), estando localizada no bairro do Buritizal. A população deste bairro é predominantemente de moradores de classe média. O bairro dispõe atualmente de um pólo comercial em expansão que inclui empresas de grande e médio porte e diversas instituições financeiras importantes no Brasil.

Os níveis de modalidade de ensino oferecidos por esta escola englobam o primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental (1<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola dispõe de uma área correspondente a 511,5m<sup>2</sup>, que inclui em suas dependências: 01 sala onde funciona a direção da escola, 01 sala para supervisão/orientação, 01 sala para a secretaria, 01 sala para os professores, 08 salas de aula, 03 banheiros para uso dos alunos, 01 sala de informática, 01 sala para a TV Escola, 01 Biblioteca, 01 sala de Copa/Cozinha, 01 depósito, 01 lanchonete em madeira.

O corpo discente possui um total de 679 alunos, distribuídos em três turnos, sendo que no primeiro e segundo turnos o atendimento se destina aos alunos de Ensino Fundamental e o terceiro turno à Educação de Jovens e Adultos (3ª e 4ª etapa).

O quadro de funcionários é constituído por um corpo administrativo, técnico, docente e de apoio, que totaliza 80 servidores. Os profissionais que compõem o quadro técnico são docentes e a maioria possui curso superior completo. No que se refere ao pessoal da área de apoio, a maioria possui o nível médio e os demais estão cursando.

A escola “B”, por seu turno, está localizada na zona norte de Macapá, no bairro comercial denominado Pacoval. Por ser um bairro predominantemente comercial, a grande maioria de sua população é igualmente de classe média. Existem no bairro alguns projetos sociais, dentre eles a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e Asa Aberta (Projeto voltado para Comunidade Carente).

Em termos de estrutura urbana, o bairro conta com um posto de saúde, escolas estaduais e municipais de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Apesar disso, é grande a demanda por creches e escolas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, por parte de famílias que não têm condições de matricular seus filhos na rede particular.

Esta Escola oferece a Educação Infantil e o Ensino Fundamental das Séries Iniciais que compreendem a Base Nacional Comum e parte diversificada do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

A escola trabalha por regime de turma. A escolarização dos professores é o Magistério e o 3º grau (incompleto, nalguns casos). Ela conta com 32 funcionários efetivos e seu plano de capacitação é a formação de professores continuada e ministrada semestralmente. A quantidade de alunos por sala é de 20 crianças, sendo que cada sala é

atendida por dois educadores (professor titular e auxiliar), os quais trabalham dois expedientes.

### **4.3. O marco teórico da investigação**

O mundo moderno trouxe à pedagogia características básicas e bem estabelecidas, entre as quais a noção de inclusão social na dimensão escolar, onde esta aparece envolvida de controvérsia, ora negativa, ora positiva, porém ambas essenciais para os avanços pedagógicos (Moran, Masetto & Behrens, 2000).

Ao deparar-se com os avanços do processo de inclusão social na dimensão escolar, deve-se ter uma visão realista: não se mudam atitudes da noite para o dia, sejam elas individuais ou coletivas, principalmente, quando se considera que toda nossa tradição histórica tem sido omissa, preconceituosa e discriminativa (Loureiro & Santos, 2002).

Surge, assim, a necessidade imperiosa da reformulação de políticas educacionais do sentido excludente ao sentido inclusivo. Uma grande polêmica referente a esse aspecto é a capacitação do profissional da educação regular e do coordenador pedagógico que, no desenvolvimento de suas atribuições profissionais, promovam ações que contemplem o espaço da escola como campo de atuação em prol da melhoria da qualidade do ensino e para a afirmação da formação de uma cidadania efetivamente democrática e inclusiva.

Na verdade, como se encontra previsto na lei, a função do Coordenador Pedagógico no Brasil, em seu sentido estrito, não se confina a uma simples dimensão mecânica e centralizadora, definidora da relação mando-submissão e alienada das questões contextuais que inquietam professores, alunos e comunidade; muito pelo

contrário, preconiza-se que seja garantido um espaço da dialogicidade, fortalecendo a vitalidade projetiva do agrupamento de atores sociais, atendendo às perspectivas da comunidade extra-escolar na luta por uma educação de qualidade e primando pela superação dos obstáculos que inviabilizam as ações coletivas. Adotando a definição de Leite (2000, pp. 63-64), a coordenação pedagógica é, assim, entendida como um

conjunto de atividades executadas no sentido de garantir que ocorra a organização docente em todos os níveis previstos. Tais atividades implicam desde garantir as condições logísticas até o acompanhamento de cada etapa do processo de organização. Cabe, também, à coordenação pedagógica detectar as dificuldades e necessidades dos grupos de professores, na medida em que organiza e orienta a discussão coletiva a respeito do planejamento das práticas pedagógicas, garantindo espaço para que todos explicitem as suas opiniões e sugestões.

Ainda segundo o mesmo autor, a formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos tem como desafio e comprometimento a construção de uma escola que tenha um ambiente educacional favorável, em que a formação e a prática pedagógica não sejam atividades distintas e divorciadas e estejam articuladas com a gestão escolar, as práticas curriculares e as necessidades.

Pode-se então perceber que o marco teórico constitui o campo de princípios, categorias, conceitos, definições e constructos logicamente articulados, dentro do qual o trabalho se fundamenta e se desenvolve. Serve como diretriz e orientação de caminhos e reflexões para se construir um trabalho científico. Nesse sentido, Ferrari (1982, p. 118) afirma:

a teoria, em resumo, por meio de sua estrutura lógica, do conjunto de regras ou conotações teóricas e empíricas, dos modelos conceituais, das classificações etc., proporciona uma orientação metodológica para o conhecimento ou descoberta dos eventos que se dão no mundo real.

A pesquisa em causa foi fundamentada na literatura sobre formação docente, em especial do Coordenador Pedagógico, ao qual é atribuído um papel de relevo na esfera educacional em serviço do processo de ensino e aprendizagem (ex. Christov, 2001; Grinspun, 2002; Placco, 2005; Vasconcelos, 2004).

Segundo os autores acima citados, cabe aos coordenadores pedagógicos serem articuladores e mediadores junto aos professores, buscando uma prática educativa reflexiva e que atenda às necessidades das diversidades dos alunos, pois os coordenadores são responsáveis pelo planejamento e execução de propostas de ações inclusivas que integrem a comunidade interna e externa da escola, fazendo com que os processos de ensino e de aprendizagem se desenvolvam com qualidade.

#### **4.4. O tipo de investigação**

A presente pesquisa caracteriza-se, segundo os objetivos, como pesquisa de campo e, segundo os procedimentos de coleta de dados, configura um procedimento em complementaridade de pesquisa documental e aplicação de questionários. Apesar da obviedade, dado ela fazer parte de todo processo de pesquisa, é de relevar ainda, pelo suporte teórico e conceptual que possibilitou, o recurso a uma vasta e criteriosa pesquisa bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica tem por finalidade conhecer as contribuições científicas que se efetuaram sobre determinado assunto e assume o caráter de rotina, tanto para o pesquisador quanto para o profissional que necessita de atualização (Ferrari, 1982). A sua utilização na investigação que ora se apresenta foi justificada por permitir encontrar as fontes que sustentaram a evidência teórica, como é o caso de livros e artigos



científicos, em suporte papel ou digital, pertinentes para a realização do trabalho empírico.

A pesquisa documental é um tipo de pesquisa que trabalha fontes de informação que ainda não receberam organização, tratamento analítico e publicação, como, por exemplo, tabelas estatísticas, relatórios e documentos informativos arquivados em repartições públicas e outras organizações (Santos, 2007). Justificou-se a utilização da pesquisa documental no presente estudo devido ao grande número de informações sobre o tema provenientes de documentos oficiais das Escolas pesquisadas.

A pesquisa de campo efetuada em concreto nesta pesquisa encontra justificação na carência de estudos relacionados especificamente com a formação e atuação do coordenador pedagógico frente à inclusão social na dimensão escolar. Como sublinha Marconi (1990, p. 131), ela “é utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”.

A abordagem metodológica da presente pesquisa foi de perfil quanti/qualitativo, por considerar que tal abordagem é a mais apropriada para a investigação na área da educação, visto que ela envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, além de enfatizar mais o processo que o produto, e se preocupar em retratar a perspectiva dos participantes. Significando isso que, para além de ferramentas de recorte estatístico, requereu uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas sociais. Tal como acentua Gil (1996, p. 42), “os métodos qualitativos

ênfatizam as especificidades de um fenômeno complexo em termos de suas origens e de sua razão de ser”.

Alguns dados foram tratados através de uma abordagem quantitativa ou, como se disse estatística, por resultarem em números, ênfatizarem a exatidão dos dados levantados e considerar o que pudesse ser quantificado e estatisticamente analisado, valorizando práticas comparáveis e mensuráveis (Silva, 2006, p. 56).

Quanto ao questionário, foi utilizado como o principal procedimento para obter informação neste estudo. O questionário geralmente é utilizado para descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social. Permite obter informações de um grande número de pessoas simultaneamente, em um tempo relativamente curto e tabular dados com maior facilidade e rapidez (Richardson, 1989). O questionário adotado apresentava as mesmas questões para todos os inquiridos, procurando atender às finalidades específicas de uma pesquisa.

O questionário (ver Anexo) era constituído por duas partes específicas: a primeira destinava-se à recolha de informação sociobiográfica; a segunda às apreciações da atuação do Coordenador Pedagógico acerca da inclusão social no cotidiano escolar, testemunhadas pelos protagonistas diretos (os próprios coordenadores inquiridos).

#### **4.5. Os procedimentos metodológicos da investigação**

A pesquisa aqui relatada foi desenvolvida, como já foi assinalado, a partir de uma metodologia híbrida, quanti/qualitativa, com uma concepção dialética, pois o grande propósito deste estudo era analisar questões relativas à formação e atuação do Coordenador Pedagógico acerca da inclusão social na perspectiva da inclusão escolar.

Foi, em concreto, investigado um grupo de dez (10), cinco (5) da escola pública já referida (Escola A) e os outros cinco (5) da escola privada (Escola B).

O percurso da investigação efetuado contemplou, no global, as três seguintes grandes fases:

**1ª fase:** Este momento foi efetivado a partir de *pesquisa bibliográfica*, em que se procurou dar suporte teórico à investigação, a partir da literatura da especialidade. Foram elaborados também nesta fase os *questionários* e procedeu-se a *análise documental* tendo esta sobretudo como enfoque, em cada escola, o plano de ação e coordenação, o planeamento dos ciclos de estudos, o projeto político-pedagógico, o assessoramento dos professores e as fichas de acompanhamento dos alunos. Primeiramente, formulou-se o questionário destinado aos coordenadores, que acabou por servir de base para à elaboração do que foi aplicado aos diretores.

**2ª fase:** Nesta segunda etapa foi realizada a *pesquisa de campo*, onde, a partir de observação direta, se fez a aplicação dos questionários aos 10 participantes já referenciados. A aplicação dos questionários foi feita individualmente, através do método de contato direto do pesquisador com os pesquisados.

Coletou-se um número significativo de dados, procurando, basicamente:

- Caracterizar o perfil dos inquiridos;
- Conhecer os pontos de vista de cada participante sobre a formação do coordenador pedagógico acerca da inclusão social no âmbito escolar.

Foi realizada uma visita inicial para a elaboração dos questionários, objetivando um contato prévio com o cenário da pesquisa, com a finalidade de conhecer a estrutura física, o corpo técnico-administrativo e o número de alunos das escolas envolvidas. Nesta ocasião, foi feita informalmente uma pré-entrevista com os atuais diretores das escolas, buscando-se colher informações parciais da realidade a ser pesquisada.

Após essa pré-entrevista com os diretores, averiguámos junto às secretarias das escolas se havia uma ficha cadastral direcionada especificamente aos coordenadores pedagógicos. Foi-nos dito que se dispunha apenas de uma ficha de cadastro simples, contendo informações básicas, como nome, filiação, endereço, data de nascimento e telefone.

Os questionários finais aplicados vinte (20) questões específicas. Ao inquirido foi dada toda a liberdade de expressar-se, sendo guiado pela pesquisadora. Procurou-se não exceder o tempo de 30 minutos.

**3ª fase:** Nesta fase, foram analisados os dados recolhidos durante a pesquisa e, com base nos resultados assim derivados, procedeu-se à elaboração do presente relatório de dissertação.

A análise de dados antes referenciada, de natureza quanti/qualitativa, foi reforçada e complementada com a fundamentação teórica previamente delineada. Os dados quantitativos foram tratados através de estatística adequada, essencialmente de natureza descritiva simples.

#### **4.6. Estudo Piloto**

Outra abordagem sobre o procedimento de validação metodológica, é relevante a aplicação prévia dos instrumentos de recolha de dados para que se obtenham informações relacionadas a pesquisa de campo, como por exemplo, o tempo de resposta do público-alvo, o entendimento em relação as questões dos questionários, assim como, da identificação de itens que, eventualmente, possam não proporcionar dados relevantes. Outro aspecto importante é que procurámos respeitar os procedimentos éticos de que se deverá revestir qualquer investigação que envolva relações humanas (Sousa, 2005).

Entretanto, para esse tipo de estudo preliminar, ou estudo piloto, se optou por seleccionar 5 coordenadores de uma escola pública (Escola A) e 5 coordenadores de uma escola privada (Escola B) para analisar questões relativas a sua formação e atuação acerca da inclusão social.

Sob esta ótica, foi possível identificar, na presença da investigadora, as dificuldades que os coordenadores pedagógicos apresentavam no preenchimento do questionário e o tempo que demoravam a realizá-lo. Uma vez que alguns dos participantes apresentaram dificuldades em responder o questionário e o tempo médio de resposta foi de apenas 15 minutos, decidiu-se então realizar mudanças no instrumento testado.

**V. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS  
RESULTADOS**

Depois de se expor, no capítulo anterior, o perfil metodológico adotado na investigação, passar-se-á a apresentar os resultados emergentes da análise efetuada aos dados colhidos no trabalho de campo. Num primeiro ponto, e em jeito de contextualização, serão apresentados indicadores relativos à caracterização dos participantes na pesquisa; num segundo ponto, serão apresentados resultados agora mais intimamente relacionados com a procura de respostas para as questões de partida e para os objetivos de investigação delas derivados.

### 5.1. Caracterização dos Participantes

A partir dos dados coletados, procedeu-se à caracterização dos 10 participantes no estudo, a qual surge consubstanciada no Quadro I.

**Quadro I** – Características dos Participantes na Pesquisa

| Participante | Sexo M/F | Idade (anos) | Formação     | Tempo de atuação docente (anos) | Tempo de atuação na Coordenação Pedagógica (anos) |
|--------------|----------|--------------|--------------|---------------------------------|---|
| A            | F        | 45           | Pós-Graduada | 10                              | 10  |
| B            | F        | 59           | Graduada     | -                               | 23  |
| C            | F        | 49           | Pós-Graduada | 16                              | 6   |
| D            | F        | 35           | Pós-Graduada | 8                               | 10  |
| E            | M        | 51           | Graduado     | 27                              | 1   |
| F            | F        | 40           | Pós-Graduada | -                               | 13  |
| G            | F        | 52           | Pós-Graduada | 10                              | 10  |
| H            | F        | 39           | Pós-Graduada | -                               | 13  |
| I            | F        | 49           | Pós-Graduada | 3                               | 13  |
| J            | M        | 30           | Graduado     | 2                               | 2   |

**Fonte:** Questionários aplicados

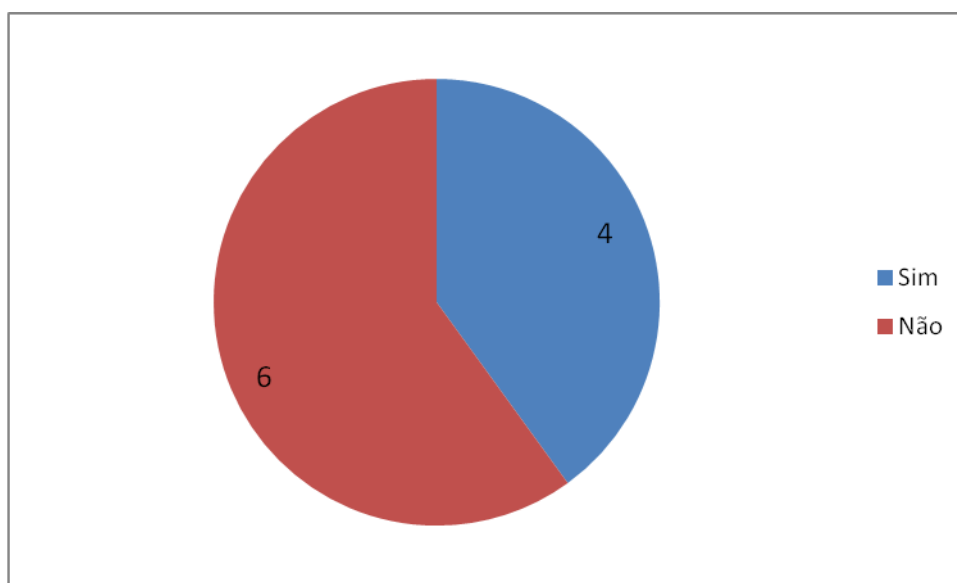
Conforme evidencia o quadro anterior, a idade dos participantes no estudo variava entre trinta e cinquenta e nove anos. Quanto ao sexo, oito eram do sexo feminino e dois do sexo masculino. Todos eles possuíam formação inicial de nível superior (curso de Pedagogia), sendo 7 (sete) detentores de pós-graduação em nível de especialização.

No que tem a ver com a experiência em sala de aula, apenas três deles não tinham antes trabalhado como docentes. Dos restantes, a sua experiência docente variava entre dois e vinte e sete anos. Em relação ao tempo de atuação dos participantes na função de coordenadores pedagógicos, ele variava entre 2 anos e 23 (por sinal, um dos participantes que não indicou possuir experiência docente propriamente dita).

## **5.2. Apresentação e análise dos resultados**

No Gráfico 1 - Relativamente ao papel da formação inicial, em nível superior, na capacitação do coordenador pedagógico, 6 dos inquiridos observaram que “não” é possível o coordenador pedagógico desempenhar cabalmente a sua função habilitado apenas com o que possa ter “aprendido” nos cursos de formação superior, fato que poderá denotar que, no seu entender, nem sempre a teoria apresentada nesses cursos de formação inicial e continuada (em nível de especialização) se identifica com a prática a ser desenvolvida nas escolas. Os 4 restantes declararam que “sim”, isto é, que pensariam ter saído habilitados pela universidade e capacitados para exercerem as funções de orientação, supervisão e administração escolar cometidas ao coordenador pedagógico.



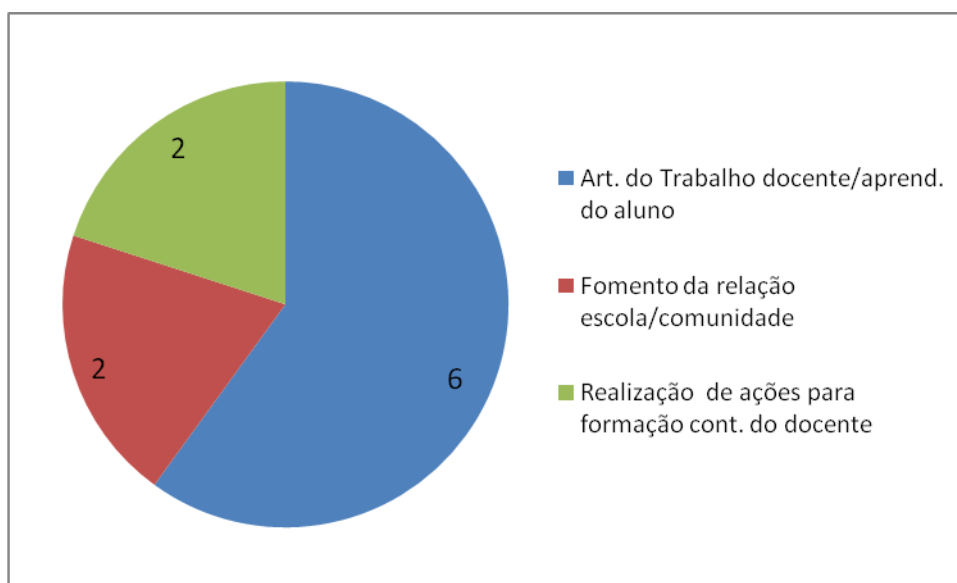


**Gráfico 1** - Os cursos de formação inicial preparam o Pedagogo para atuar na Coordenação Pedagógica da escola.

Nesse sentido, julgamos importante acentuar a importância de que o curso se construa coletivamente, com certa congruência das ações desenvolvidas pelos professores, uma vez que compartilhamos do entendimento de Marques (2006, p. 192), ao afirmar que, muito além da fragmentação, “o ensino universitário exige a percepção da universalidade do saber, não apenas na congregação de muitos saberes, sobretudo na correlação deles, postos na perspectiva globalizante em que cada um se deve construir”. Para que isso se concretize, conforme o autor também salienta, “ao indispensável domínio técnico-científico de sua área de atuação, requer-se do docente uma formação pedagógico-didática adequada às práticas educativas a que se dedica e ao trabalho coletivo que elas pressupõem”.

No Gráfico 2 - No que tem agora a ver com a especificidade da ação/atuação do coordenador pedagógico na escola, 6 dos inquiridos relataram que a principal ação a ser desenvolvida pelo coordenador pedagógico deverá ser a de “articulador do trabalho docente e da aprendizagem dos alunos”. Os outros 4 questionados, com o mesmo intuito, enfatizaram também que é “o de assegurar a qualidade do processo ensino-

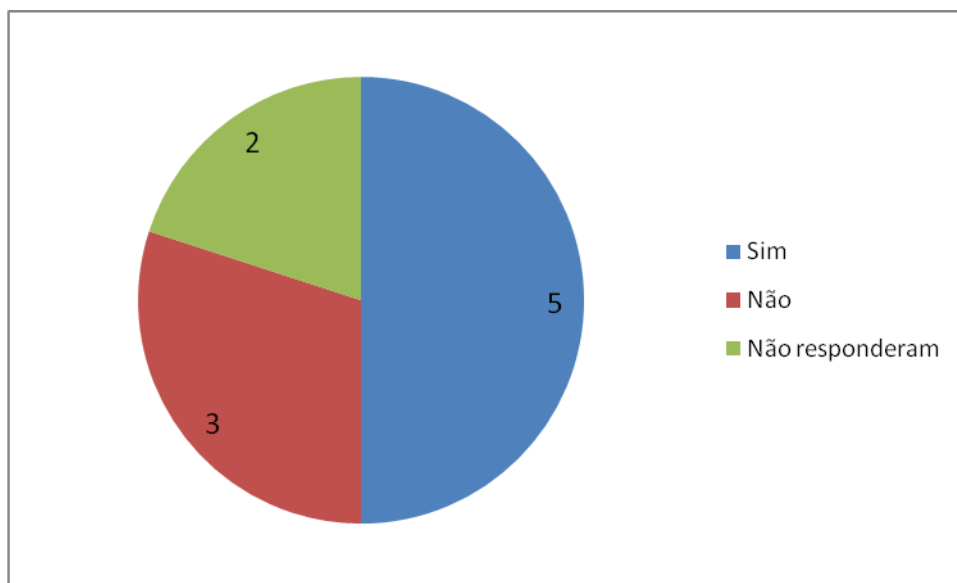
aprendizagem”, tendo ainda destacado que os coordenadores “devem conduzir e acompanhar algumas práticas específicas, como fomento da escola/comunidade, como promotora da integração entre escola, família e comunidade e ações que promovam a formação continuada dos professores”.



**Gráfico 2** - As principais ações a serem desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico na escola.

Logo, o Coordenador Pedagógico tem um papel político-pedagógico e de liderança no espaço escolar. Por essa razão, precisa ser inovador, ousado, criativo, proativo e, sobretudo, um profissional de educação comprometido com o seu grupo de trabalho. Esse profissional precisa ser humilde, empático e presente, por isso, “se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima pra baixo, sobretudo como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles” (Freire, 1998, p.127).

Diante da afirmação de Freire, percebe-se, então, que o modo de atuar testemunhado pelos coordenadores é de sujeitos que têm por princípio a função coordenativa e articuladora de ações na instância escolar.



**Gráfico 3** - Existe na rede pública Municipal e privada uma formação continuada, especificamente, para Coordenador Pedagógico.

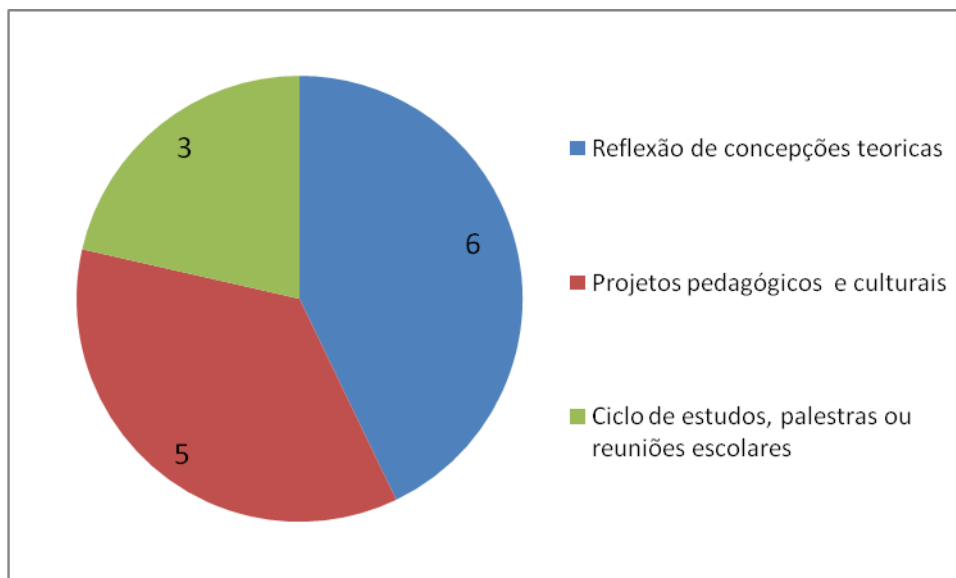
No Gráfico 3 - Sobre a formação continuada para coordenadores pedagógicos é interessante notar que mais de metade dos inquiridos 5 declararam que “sim”, isto é, que, segundo eles, existem na rede pública municipal e privada ações com o objetivo de proporcionar a formação continuada, especificamente para Coordenador Pedagógico. E 3 dos questionados sinalizam “não”, que há alvitre<sup>1</sup> de projetos específicos para a formação continuada. Destaca-se ainda um número expressivo de 2 inquiridos que “não responderam” ao questionamento, possivelmente pela falta de conhecimento e/ou informação sobre esse assunto.

---

<sup>1</sup> Alvitre: Substantivo masculino que indica lembrança, sugestão e parecer.

A responsabilidade e o compromisso que corresponde à formação continuada do Coordenador Pedagógico está presente no cotidiano escolar. Desta forma, deve ser analisado e incorporado ao processo de desenvolvimento pedagógico dos pedagogos.

Nesse sentido, Gentili (2000) argumenta que o processo de formação dos profissionais que trabalham na área educacional deve abordar valores sociais a serem desenvolvidos como liberdade, autonomia, solidariedade e respeito. Para Canivez (1991), a liberdade é uma disposição de espírito de cada indivíduo. Conforme Piaget (1974), a autonomia decorre em função do reconhecimento de sua realidade do mundo e não em decorrência da imposição ou controle externo. Igualdade é a disposição de dispor os interesses particulares para interesses públicos, reconhecendo nos outros os direitos de si mesmo (Canivez, 1991).



**Gráfico 4** – As três ações mais importantes para a articulação entre a Teoria e prática do trabalho do Coordenador Pedagógico no ambiente escolar.

No Gráfico 4 - E quando questionados acerca das ações mais importantes entre a relação teoria-prática no trabalho pedagógico, 6 dos participantes no estudo apontaram ser a reflexão de concepções teóricas a mais importante ação do trabalho do

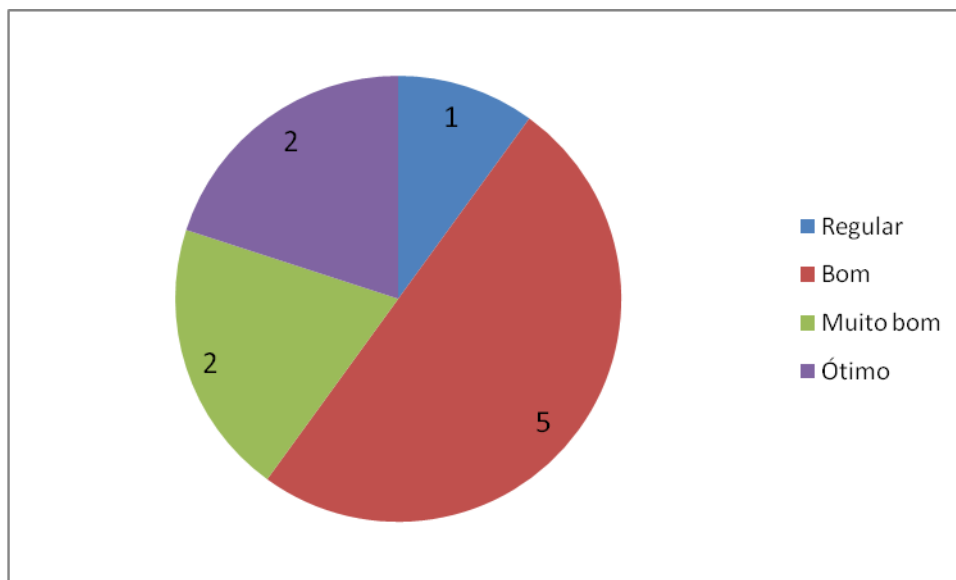
coordenador pedagógico no ambiente escolar. 5 dos inquiridos assinalaram os projetos pedagógicos e culturais como elo da ligação teoria e prática, como fazendo parte do trabalho pedagógico do coordenador. Já os outros 3 demonstraram uma visão de que estas ações consistem em conciliar a teoria com a prática, através de ciclo de estudos, palestras ou reuniões escolares.

Diante das inúmeras responsabilidades que o coordenador pedagógico enfrenta, já decorridas e analisadas aqui, outros conflitos no espaço escolar são de mencionar, tais como tarefas de ordem burocrática, disciplinar, organizacional. Nesse sentido, podem-se identificar as funções formadora, articuladora e transformadora do papel do pedagogo no ambiente escolar. Segundo Clementi (citado por Almeida, 2003), cabe ao coordenador "acompanhar o projeto pedagógico, formar professores, partilhar suas ações, também é importante que compreenda as reais relações dessa posição."

Sob essa perspectiva teórica, a autora nos leva a refletir que, considerando a função formadora, o coordenador pedagógico precisa programar as ações que viabilizem a formação do grupo para qualificação continuada desses sujeitos. Para isso, deverá conduzir mudanças dentro da sala de aula e na dinâmica da escola, produzindo impacto bastante produtivo e atingindo as necessidades presentes.

O Gráfico 5 evidencia uma distribuição não homogêneas dos dados, quando os inquiridos foram indagados a fazer uma auto-avaliação do trabalho desenvolvido na relação da prática burocrático-política do Coordenador Pedagógico. Observa-se que um número expressivo de 5 dos inquiridos respondeu ser "bom" o rendimento do seu trabalho. Já 2 disseram ser "muito bom", Outros 2 apontaram ser "ótimo". Nota-se nas respostas que 1 dos coordenadores pedagógicos questionados declarou ser "regular" o seu trabalho, pois gasta seu tempo prioritariamente em tarefas burocráticas, preenchendo planilhas, organizando relatórios, fazendo levantamentos, respondendo às

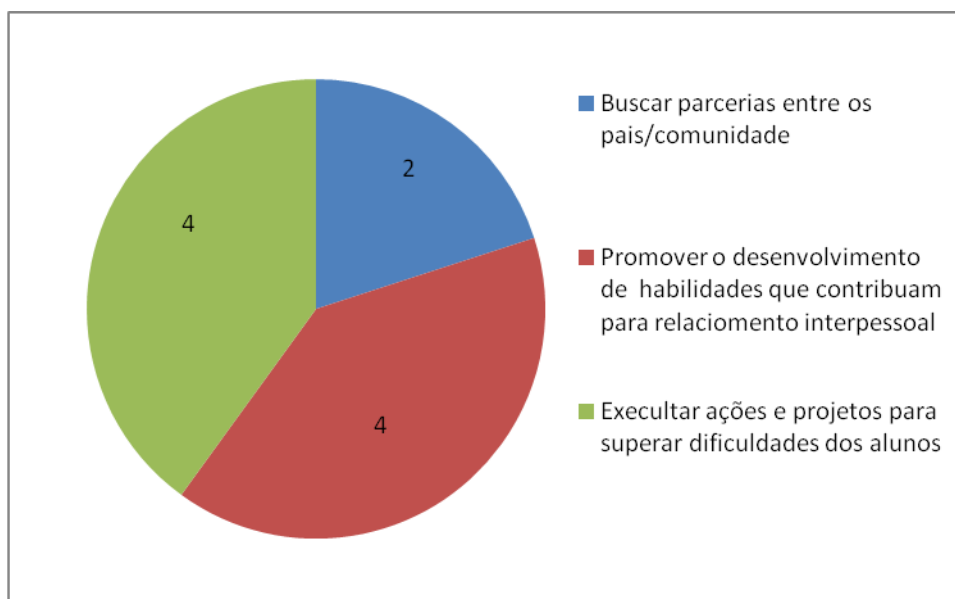
requisições da secretaria de ensino, atendendo pais. E percebe-se também que nas respostas da maioria dos inquiridos responderam que gastam muito tempo organizando eventos, festas, atividades e/ou projetos específicos solicitados pela direção.



**Gráfico 5** – O Coord. Pedagógico avaliando o rendimento do seu trabalho, considerando a relação burocrática e política na escola.

Isso demonstra que, provavelmente, os indícios de “sobrecarga” e acúmulo de trabalho burocrático é que levam estes a dedicarem menos tempo à função de orientação aos professores e alunos, assim como ao acompanhamento das atividades pedagógicas em sala de aula e hora-atividade dos professores, ou seja, a função de coordenador pedagógico dentro da escola nem sempre é bem delimitada.

Para Freire (1982), o coordenador pedagógico é, primeiramente, um educador e como tal deve estar atento ao caráter pedagógico das relações de aprendizagem no interior da escola. Ele deve levar os professores a ressignificarem suas práticas, resgatando a autonomia sobre o seu trabalho, sem, no entanto, se distanciarem do trabalho coletivo da escola.

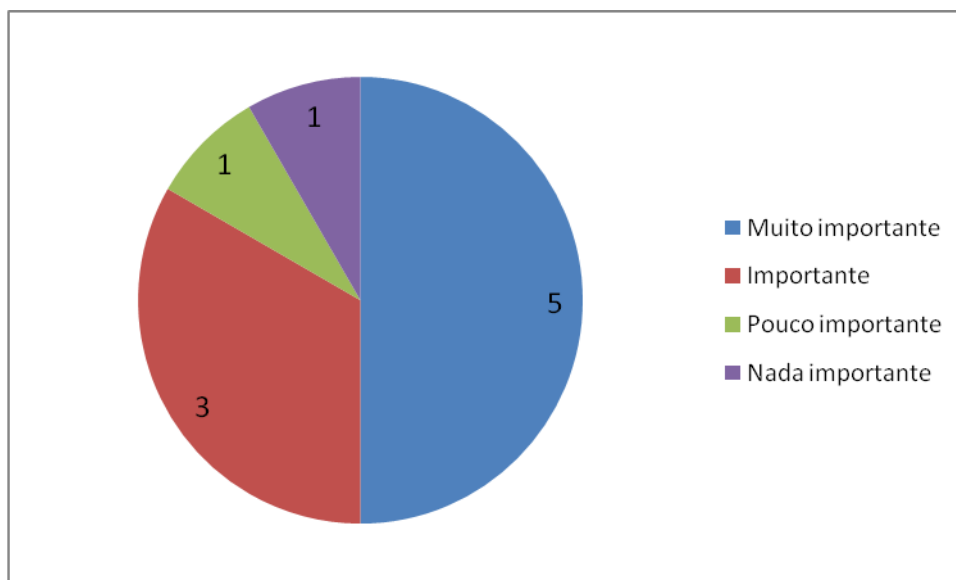


**Gráfico 6** - As três medidas mais importantes que o Coordenador procuraria tomar para o processo de ensino e aprendizagem possa tornar-se de qualidade.

No Gráfico 6 - Observa-se um equilíbrio nas respostas entre os 4 inquiridos em duas proposições que questionam quais as ações mais importantes que devem ser tornadas pelos Coordenadores Pedagógicos para contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizado como: A Execução de ações e projetos para superar dificuldades dos alunos e Promover o desenvolvimento de habilidades que contribuam para o relacionamento interpessoal, ambas respostas apresentaram como medidas positivas num total de 8 inquiridos. Este ato indicia que o “papel” do coordenador pedagógico é motivar o desenvolvimento de inteligências interpessoais e organizar projetos para superar as dificuldades dos alunos. Na concepção de 2 dos entrevistados, o coordenador deve trabalhar, buscando na sociedade parcerias (alunos, professores, pais, empresas, empresários, etc), ou seja, alguém que queira e acredite na qualidade do ensino.

Logo, para que sejam transformadas essas medidas em ações pedagógicas inovadoras, o Coordenador Pedagógico precisa interagir com a comunidade escolar, permeando caminhos que impulsionem mudanças no coletivo escolar.

Vasconcellos (2007) ressalta que o coordenador pedagógico deve agir como um parceiro do professor, e juntos construir uma prática visando um ensino de qualidade oferecido pela escola que atua levando sempre em consideração as várias dimensões de sua práxis, sendo elas: *reflexiva*, auxiliar na compreensão dos processos de aprendizagem da escola; *organizativa*, articular o trabalho dos diversos atores escolares; *conectiva*, possibilitar elos entre os professores, entre esses e a direção e entre pais e alunos com os demais profissionais que atuam na escola; *interventiva*, mudanças de práticas arraigadas que não traduzem o ideal de escola desejada e por fim, assume um caráter *avaliativo*, buscando uma reflexão para melhoria do processo de aprendizagem.



**Gráfico 7** – Grau de importância que a comunidade escolar atribui à ação do Coordenador como o articulador do processo educativo.

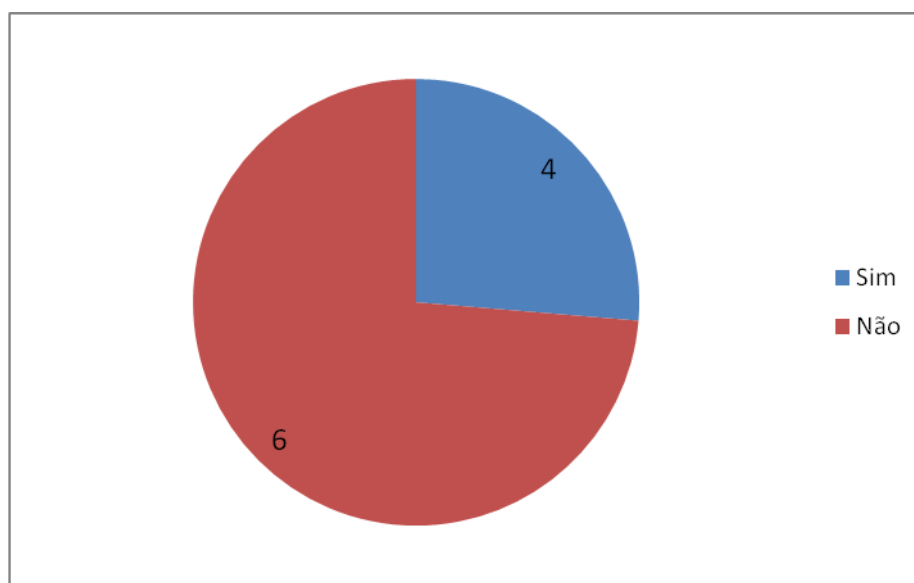


**No Gráfico 7** - Quando questionados sobre sua percepção em relação ao grau de importância que a comunidade escolar (direção, professores, funcionários, alunos e pais de alunos) pensa a respeito de sua ação na escola, um número expressivo de 5 dos coordenadores pedagógicos disseram ser ele “muito importante” e 3 “importante”, o que demonstra um valor muito expressivo no grau de satisfação da comunidade escolar. Contudo, destacamos que 2 dos inquiridos enfatizaram ser “nada importante ou pouco importante” a sua atuação no âmbito escolar.

O trabalho desenvolvido por este profissional é peça fundamental no espaço escolar, pois busca integrar os envolvidos no processo ensino aprendizagem, mantendo as relações interpessoais de maneira saudável, valorizando a formação do professor e a sua, desenvolvendo habilidades para lidar com as diferenças, com o objetivo de ajudar efetivamente na construção de uma educação de qualidade.

E, dentro dessa perspectiva, Penin (citado por Fernandes, 2004, p.112) evidencia que

o conhecimento do cotidiano escolar é necessário por duas razões. Primeiro, porque, sendo conhecido, é possível conquistá-lo e planejar ações que permitam transformá-lo, assim como lutar por mudanças institucionais no sentido desejado [...] Segundo, porque o cotidiano, sendo conhecido, pode fornecer informações a gestões institucionais democráticas que queiram tomar medidas adequadas para facilitar o trabalho ao nível cotidiano das escolas e melhorar a qualidade do ensino aí realizado.



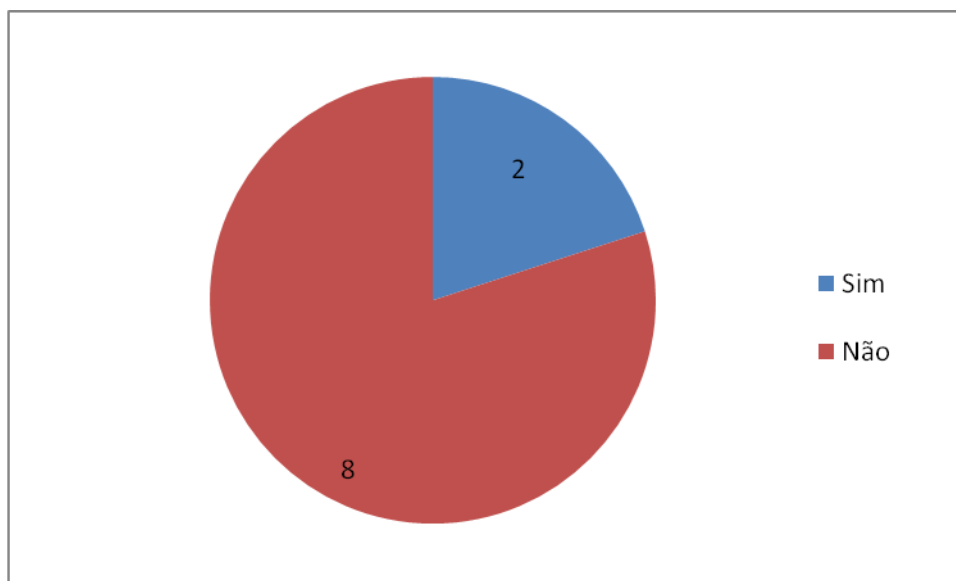
**Gráfico 8** – A escola possui uma proposta ou projeto para trabalhar inclusão social e a diversidade cultural

No Gráfico 8 - Quando os coordenadores pedagógicos foram inquiridos se a escola possuía uma proposta ou projeto para trabalhar a inclusão social e a diversidade cultural, um expressivo número de 4 dos questionados responderam que “não”; e 6 afirmaram que “sim”, a escola busca desenvolver ações inclusivas.

O que nos remete a ponderar que as escolas não possuem políticas de inclusão articulada com o processo escolar, para integrar alunos que apresentam necessidades especiais ou não, preferindo a inclusão no âmbito educativo do currículo, nas avaliações oficiais, reconhecendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades, a possibilitar um modo particular de ver o outro.

Em síntese, Gomes e Silva (2002, p.22) afirmam:

Alunos, professores e funcionários de estabelecimentos de ensino são, antes de mais nada, sujeitos sociais – homens, mulheres, crianças, adolescentes, jovens e adultos, pertencentes a diferentes grupos étnico-raciais, integrantes de distintos grupos sociais. São sujeitos com histórias de vida, representações, experiências, identidades, crenças, valores e costumes próprios, que impregnam os ambientes educacionais por onde transitam com suas particularidades e semelhanças, compondo o contexto da diversidade.



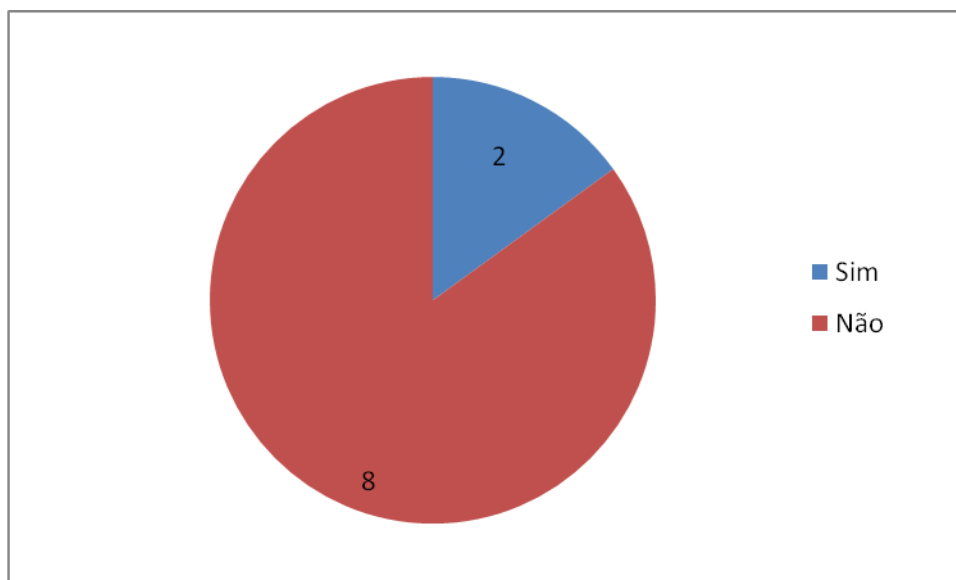
**Gráfico 9** – A escola promove no seu cotidiano um ensino individualizado, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

No Gráfico 9 - Verifica-se que nas respostas da maioria dos coordenadores pedagógicos inquiridos e indagados em relação se a escola promove no seu cotidiano escolar um ensino individualizado, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno, 8 deles assinalaram que “não” e outros 2 responderam “sim”.

Os dados obtidos apontam uma provável falta de procedimentos metodológicos para identificar e atender às necessidades dos alunos, realizar adequações curriculares, fornecimento de recursos materiais e humanos que se fizerem necessários a garantir a individualidade e o acesso ao conhecimento.

No tocante ao universo escolar e a pluralidade cultural dos atores que fazem parte desse cotidiano, tais como alunos, professores, diretores e demais funcionários do sistema público de educação, é o ponto de partida para uma atuação do Coordenador Pedagógico aberto à diversidade e apto a fomentar um clima de respeito e valorização das diferenças. Mate (2004) argumenta que a reflexão sobre o trabalho do coordenador em relação à diversidade cultural e suas problematizações do contexto escolar constitui

uma visão importante na direção da construção de um espaço específico de atuação inclusivo.



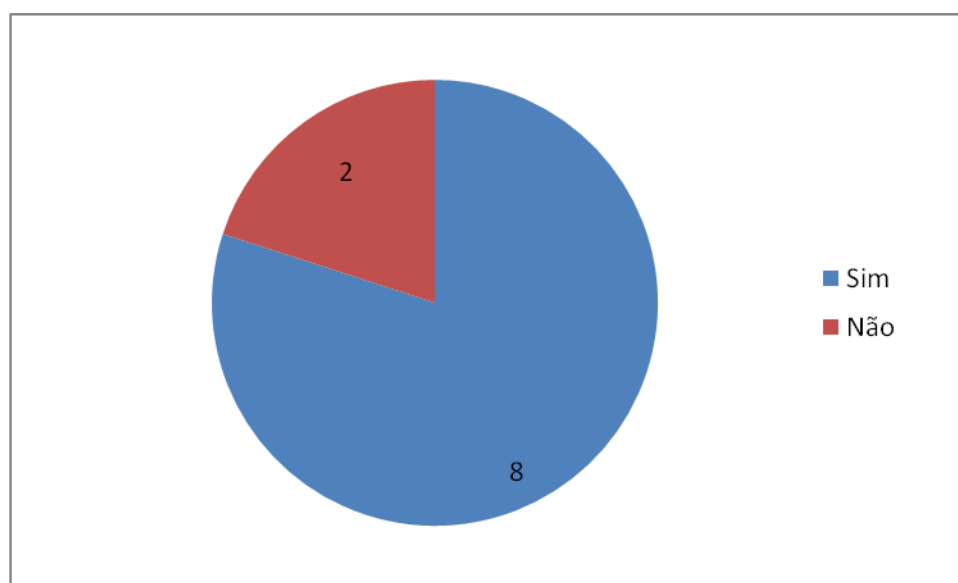
**Gráfico 10** – Considera que os professores estão preparados em sua formação para trabalhar inclusão social de alunos com deficiência ou não.

No Gráfico 10 - É possível inferir que um expressivo número de 8 coordenadores inquiridos descrevem que os professores “não” estão preparados para trabalhar a inclusão social de alunos, e 2 deles disseram “sim”. O que demonstra na leitura das informações obtidas que há um desconhecimento dos professores de trabalhar metodologias que propiciem um ensino que respeite a individualidade do aluno de acordo com suas potencialidades e necessidades.

Outro aspecto a ser destacado é que a escola crie condições para que ele possa realizar reflexões e questionamentos sobre a sua prática, enfatizando o trabalho coletivo em detrimento do individualista e, acima de tudo, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos, através de uma reflexão, planejamento e assumindo a responsabilidade e co-responsabilidade de estar formando homens e mulheres para a

cidadania. Isso significa que a escola precisa mudar institucionalmente, para que o professor possa entendê-la, não só como local onde ele ensina, mas onde também aprende (Nóvoa, 1995).

Por isso, o professor precisa e deve trabalhar numa perspectiva inclusiva e para isto, ele precisa ser e estar preparado para trabalhar em equipe, desenvolvendo atitudes de ação e de recepção, de comunicação, de produção de conhecimento e de divulgação e socialização de suas descobertas. Freitas, sobre a formação docente, afirma: “a formação do professor deve ocorrer na ótica da educação inclusiva, como formação de especialistas, mas também como parte integrante da formação geral dos profissionais da educação, a quem cabe atuar a fim de reestruturar suas práticas pedagógicas para o processo de inclusão educacional” (Freitas, 2006, p. 173).



**Gráfico 11** – Uma escola democrática é o caminho para uma escola inclusiva e para todos

No Gráfico 11 - As informações nos mostram que 8 dos inquiridos responderam “sim” quando questionados se uma escola democrática é o caminho para uma escola inclusiva e para todos e 2 responderam que “não”.

Na percepção dos coordenadores inquiridos, uma escola inclusiva deve favorecer a cada aluno um ensino significativo que garanta o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos e assegurar aos alunos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades. Além de permitir aos educadores avaliar as possibilidades de sucesso e estabelecer as prioridades e estratégias a serem utilizadas em cada situação.

Ramos (citado por Cucio, 2007) diz que nas escolas democráticas a relação com o conhecimento se baseia em que todos querem aprender sempre, e que obrigar alguém a aprender algo que ele não queira é desestimulá-lo a aprender.

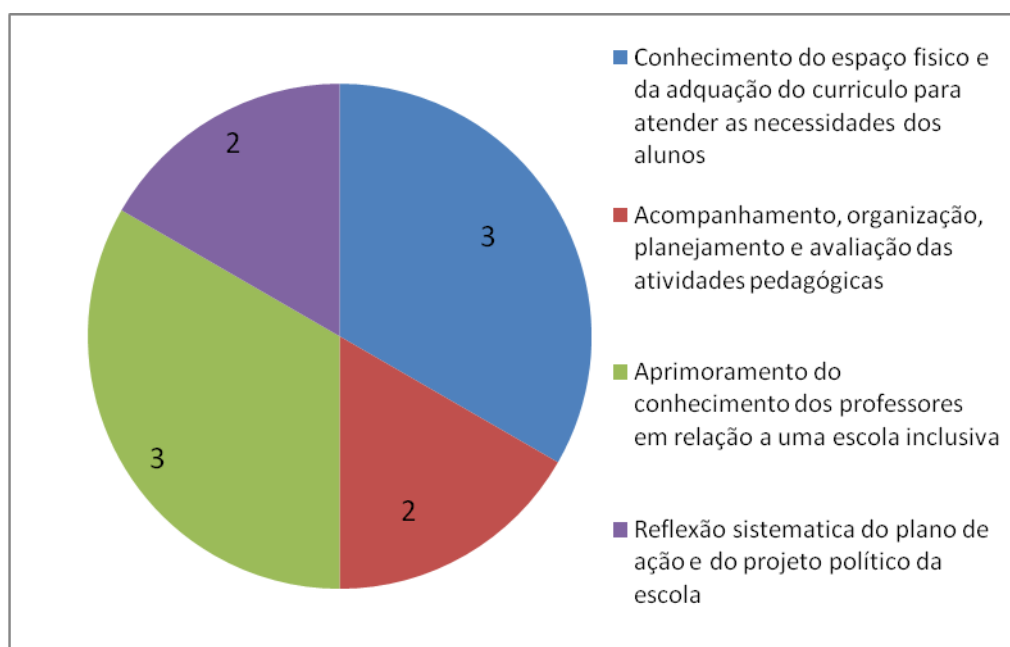


**Gráfico 12** – As ações que poderão ter impacto numa escola inclusiva e democrática

No Gráfico 12 - observa-se que 5 dos inquiridos eram favoráveis às quatro ações descritas, como a utilização de novas metodologias para atender alunos e suas especificidades, por considerar ela o maior impacto para que uma escola seja inclusiva e democrática. Já 3 apontam que a realização de cursos de formação continuada a respeito

da educação inclusiva o segundo maior impacto. Em sintonia com essa evidência, 2 dos inquiridos consideram os demais itens como participação da comunidade e realização de conferências acerca da inclusão social como ponto crucial para o processo de conscientização social de inclusão.

Isso significa que os coordenadores entendem que estar em constante atualização de sua prática é fundamental para uma transformação, ou seja, é a partir da reflexão que os coordenadores devem focalizar a forma pela qual os professores orquestram a aprendizagem coletiva diante da proposta inclusiva. Partindo desse pressuposto, a escola precisa repensar como trabalhar essa diversidade cultural, procurando vivenciar como novas direções e ações, buscando sempre sensibilizar a comunidade escolar através de “oficinas, troca de experiências, capacitações para que a motivação em trabalhar com a diversidade humana seja possível e prazerosa. Sempre será possível se nos aceitarmos em nossas diferenças” (Canen, 1997, pp.89-107).



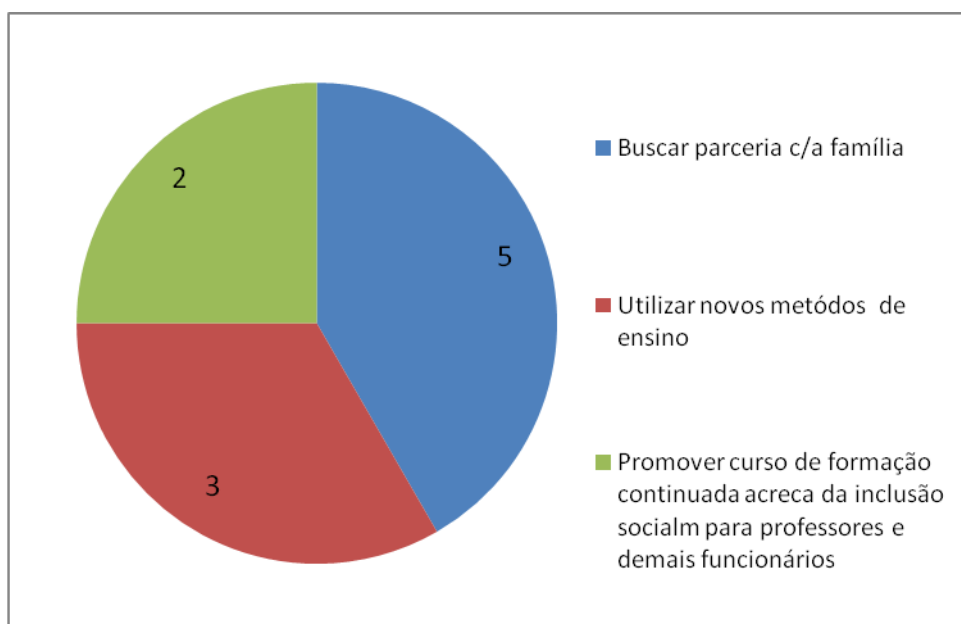
**Gráfico 13** – Fatores relevantes que o Coordenador Pedagógico atribui para promoção da inclusão social dentro da instituição

**Fonte:** Questionários aplicados.

No Gráfico 13 - verificou-se que 3 dos entrevistados acreditam que o conhecimento do espaço físico e da adequação do currículo são fatores preponderantes que contribuem para promoção da inclusão social na escola. Outros 3 evidenciam que o aprimoramento do conhecimento dos professores seja o fator preponderante. Porém, 2 consideram o acompanhamento, a organização, o planejamento e a avaliação, e outros 2, a reflexão sistemática do plano de ação do projeto político da escola, como os fatores relevantes.

As informações decorrentes do Gráfico 13 nos levam a refletir que todos esses fatores apontados são relevantes para a atuação do Coordenador Pedagógico frente à promoção da inclusão social dentro da instituição escolar, mas exigem o esforço de todos, possibilitando que a escola possa ser vista como um ambiente de construção de conhecimento, deixando de existir o estigma do preconceito, da discriminação e da exclusão. Segundo Mendes (2002, p. 28), “a idéia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo no grupo social”.





**Gráfico 14** – Avaliação, atuação e práxis da coordenação pedagógica diante da inclusão escolar

No Gráfico 14 - Verifica-se nas opiniões expressas que 2 dos entrevistados descreveram que seria a busca de parecias com a família a melhor ação desenvolvida na escola pelo coordenador, outros 3 optaram pela utilização de novos métodos de ensino e 5 apontaram a promoção de cursos de formação continuada como a ação mais pertinente para inclusão escolar.

As informações apresentadas no Gráfico 14 nos remetem a diferentes discursos sobre a prática que o coordenador precisa desenvolver para atuar no que se convencionou chamar de escola inclusiva. E para que inclusão seja uma realidade é preciso focar na formação profissional do professor que é relevante para aprofundar as discussões teóricas práticas proporcionado subsídios com vistas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, o educador e a escola devem estar preparados para considerar as características próprias de seus alunos e que tais características não podem servir de condição para a possível hierarquização dos indivíduos (Florentino, 2007).

Portanto, é necessário que o coordenador e o professor acreditem na mudança, zelem por uma coerência total entre suas idéias e suas ações na prática educacional; busquem conteúdos e uma metodologia de ensino dinâmica. Em síntese, uma aprendizagem formativa que faça do seu aluno um ser pensante, autônomo, criativo e crítico.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O que se percebe é que em alguns lugares existe uma cultura escolar na imagem do coordenador, em que este assume muitas atribuições administrativas, pois recebe uma demanda enorme de tarefas. Não sobra tempo, por isso, para se dedicar à formação dos professores, levando a que, muitas vezes, este profissional não seja visto nem reconhecido como um formador.

Por este e por outros motivos, há muitas situações em que, para cumprir as tarefas escolares que vêm a ser de sua responsabilidade junto aos professores, os coordenadores adotam uma linha mais prescritiva, dizendo aos professores o que eles precisam fazer, recebendo e entregando o planejamento pronto, explicando demandas, mas sem incorporar na sua ação os saberes dos professores. Sem dúvida, isto evidentemente não ajuda a professor se tornar um profissional pesquisador, reflexivo e autônomo, qualidades exigidas de um educador contemporâneo.

Por esses entraves que os professores ao expressarem o seu entendimento quanto à relevância do papel do coordenador pedagógico na escola, estes enfatizaram que este profissional tem sua função diretamente ligada ao sistema pedagógico, cabendo-lhe prestar assessoramento aos professores no que tange ao processo ensino aprendizagem, assim como nos planejamentos, metodologia, avaliação, objetivos e orientações gerais que envolve toda a dinâmica da escola.

E, nessa perspectiva, cabe ao coordenador pedagógico promover a articulação entre teoria e prática no âmbito escolar, possibilitando com isso o envolvimento de todos os atores da escola na proposta pedagógica que, em princípio, deve ser construída coletivamente com toda a comunidade escolar e demais segmentos da instituição.

A análise integral desta pesquisa revelou que todos os coordenadores pedagógicos, tanto da escola pública como da escola privada, possuem uma formação

superior significativa e alguns com a formação de pós-graduado. Logo, o que se percebe também nos resultados da pesquisa de dados é que o coordenador mais novo no tempo de serviço de sua profissão é de 1 ano e o mais velho é de 27 anos, isso demonstra que na maioria das respostas dos entrevistados enfatizaram que não foram preparados na sua formação acadêmica para lidar com a inclusão social como todo no ambiente escolar.

Mas, o que se percebe tanto na escola pública como do ensino privado de Macapá, é que o coordenador pedagógico não está o suficientemente preparado em sua formação para lidar com essa clientela, ou seja, a inclusão social das pessoas e suas diferenças. A existência destes entraves ao processo inclusivo e alegando a falta de preparo, faz com que esse profissional da educação se sinta sem ânimo e de mãos atadas para receber os alunos com necessidades educacionais e suas diversidades ou de buscar meios para aperfeiçoar a sua ação pedagógica, já que este profissional é o condutor do processo escolar, assim como o elo e articulador das condições disponíveis como por exemplo a orientação, e este não se declara com conhecimentos suficientes para assegurar esse processo educativo.

Se os Coordenadores Pedagógicos e os professores forem preparados com uma formação continuada acerca da inclusão social na dimensão escolar, estes com certeza estarão mais envolvidas com o processo de ensino, assim como os saberes e o desenvolvimento de seus alunos e suas diversidades sociais, culturais e pessoais. Para que uma escola seja de qualidade e para todos, tem que respeitar os indivíduos com suas diferenças e limitações e que trata o aluno como agente de sua própria aprendizagem é capaz de proporcionar a escola sonhada por todos e com isso estarão contribuindo para que essas diferenças não se tornem causa de evasão e de exclusão escolar e social no ambiente escolar.

Pois, uma escola reinventada, que rompe todos os princípios da escola tradicional e apresenta uma nova concepção de educação, uma educação com o princípio de que não é possível ensinar a todos como se fosse um só, os alunos aprendam melhor, descubram-se como pessoas, e que vejam o outro como pessoa, visando sua aprendizagem individual e valorizando a maneira que cada um tem de construir a sua aprendizagem. E é este o principal desafio da escola inclusiva que tem como ponto de partida desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, com capacidade de educar a todos, sem distinção, respeitando suas diversidades.

Enfim, uma escola democrática inclusiva e para todos não é algo que está pronto, mas que poderá ser construída cotidianamente nas pequenas ações individuais e coletivas e num movimento da sociedade em geral. E que o coordenador e professores bem preparados na sua formação continuada irão saber lidar com as diferenças e suas diversidades, o que implica repensar sobre todo o processo pedagógico, as ações profissionais, buscando mais formação adequada, parcerias, mudando de atitudes, lutando por *direitos* para todos.

A escola deve ser vista e considerada como múltiplo de relações e não só como processo pedagógico/sala de aula e relação professor/aluno. E sim, pensar a escola como pólo dinâmico em suas relações de externalidade. Isso não significa que a escola não pode gerar processos de exclusão/inclusão social em seu interior, mas que se deva considerar que esse processo envolve tanto relações internas como externas à escola.

Portanto, frente a todo esse contexto de análise sobre a formação do coordenador pedagógico, é que o trabalho aqui desenvolvido buscou promover uma discussão construtiva acerca da sua formação continuada em relação ao seu olhar sobre a inclusão social na dimensão escolar e buscar nas dificuldades encontradas na ação do seu fazer pedagógico uma reflexão-ação- reflexão para que este possa em sua formação, adquirir

conhecimentos satisfatórios para garantir um processo ensino aprendizagem de qualidade e respaldar o seu trabalho no cotidiano de sua prática educativa.

Esta pesquisa servirá de subsídio para a reflexão sobre a formação do coordenador pedagógico diante da inclusão social na dimensão escolar. Sobre tudo objetiva-se nesse sentido socializar as informações coletada junto a comunidade acadêmica e a sociedade como um todo, principalmente, o coordenador pedagógico.

Recomenda-se então, que o coordenador pedagógico tenha uma formação continuada mais específica acerca da inclusão social em sua área de conhecimento e atuação. Haja vista que, embora que este estudo deixou bem claro que houve grandes avanços na sua formação, porém, há a necessidade de mais conhecimentos e estudos dessa diversidade cultural para que este venha melhorar seu desempenho e suas funções no cotidiano escolar. Acredita-se que o presente trabalho possa contribuir para a produção de outras reflexões e discussões sobre a identidade e atuação do Coordenador Pedagógico acerca da inclusão social no âmbito escolar.

## **BIBLIOGRAFIA**



- Almeida, F. & Fonseca Júnior, F. (2000). *Projetos e ambientes inovadores*. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – Seed/Proinfo – Ministério da Educação.
- Alonso, M. (1988). *O papel do Diretor na Administração Escolar*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Alves, N. (2007). *Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade de profissional na rede municipal de ensino de Goiânia*. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal de Goiás.
- ANFOPE (2002). *Formação dos profissionais da educação e base comum nacional: construindo um projeto coletivo*. Documento final do XI Encontro Nacional da ANFOPE, Florianópolis.
- Augusto, S. (2006). Desafios do coordenador pedagógico. *Revista Nova Escola*. Ano XXI, n.192. p.66. Disponível em: [http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0192/aberto/mt\\_133398.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0192/aberto/mt_133398.shtml). Acesso em: 13 abril 2010.
- Beyer, H. O. (2005). *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação.
- Brandão. C. R. (1995). *O que é educação*. 33ª ed. São Paulo: Brasiliense.
- Brasil (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. Diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto.
- Bueno, J. (2001). A inclusão de alunos deficientes na classe comum do ensino regular. *Temas sobre Desenvolvimento*, v. 9, n. 54, pp.21-27.
- Canário, R. (2000). A experiência portuguesa dos Centros de Formação das Associações de Escolas. In A. J. Marin (org.). *Educação continuada* (pp. 63-88). Campinas: Papirus.
- Canen, A. (1997). A competência pedagógica e a pluralidade cultural: eixo na formação de professores? *Cadernos de Pesquisa*, n.102, pp.89-107.
- Canivez, P. (1991). *Educar o cidadão*. Campinas: Papirus.
- Caniza de Páez, S. M. (2001). A integração em processo: da exclusão à inclusão. *Escritos da Criança*, n. 06, Porto Alegre: centro Lydia Coriat.
- Chiavenato, I. (1997). *Introdução à teoria geral da administração*. 5.ª ed. São Paulo: Makron Books.

- Christov, L. (2003). Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In A. Guimarães et al. (Coords.). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 6.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Loyola.
- Clementi, N. (2003). A voz dos outros e a nossa voz. In L. R. Almeida & V. Placo (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Edições Loyola.
- Collares, C. & Moysés, M. A. (1996). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez.
- Correia, J. A. (2004). A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo. Porto, Portugal: Universidade do Porto. 2004. Mimeografado. On-line. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000300003&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000300003&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 23 agosto 2010.
- Cucio, P. (2007). *Educação democrática: o que é isso?* Disponível em <http://monografias.brasilecola.com/educacao/escola-democraticaum-caminho-para-um-ensino-qualidade-.htm>. Acesso em: 10 set. 2011.
- Demo, P. (2000). *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas.
- Duschatzky, S. & Skliar, C. (2000). Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. *Educação e Realidade*, v.25, n.2.
- Evangelista, O. (2004). Algumas indicações para o trabalho com documentos. In E. O. Shiroma (Ed.). *Dossiê. Uma metodologia para análise conceitual de documentos sobre política educacional*. EED/CED/UFSC. (mimeo).
- Ferrari, T. A. (1982). *Metodologia da pesquisa científica*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Ferreira, L. S. (2001). *Educação & História*. Ijuí: Editora Unijui.
- Filho, J. (2000). Escola: ambiente, estruturas variáveis e competências. *Ensaio*, vol.8, n.28.
- Fonseca, D. M. (2001). Gestão em educação. *Revista de Gestão em Rede*. nº 31, pp. 14-18.
- Freire, P. (1982). Educação: sonho possível. In C. R. Brandão (org). *O educador: vida e morte*. 2.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Graal.
- Freire, P. (2000). *A pedagogia do oprimido*. 13.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, L. C. (2004). *Ciclo ou série? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola?* Trabalho apresentado na 27.<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPEd. Caxambu. Mimeografado. On-line. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782006000300003&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782006000300003&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 25 agos. 2010.

- Freitas, S. N. (2006). A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In D. Rodrigues (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 169-179). São Paulo: Summus.
- Frison, L. (2000). A perspectiva do especialista em educação: um olhar sobre a Orientação Educacional: avanços e possibilidades. In *Seminário Interdisciplinar em Supervisão Escolar e Orientação Educacional*. Santa Cruz do Sul: UNISC.
- Gadotti, M. (2004). *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática.
- Garcia, R. M. (2004). *Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Gentili, P. (2000). Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In J. C. Azevedo, P. Gentili, P. Krug, A. Krug & C. Simon (orgs.). *Utopia e democracia na educação cidadã* (pp. 143-156). Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação.
- Gil, A. C. (1996). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gomes, N. L. & Silva, P. (2002). O desafio da diversidade. In *Experiências étnico-culturais para a formação de professores* (pp. 13-33). Belo Horizonte: Autêntica.
- Gotti, M. O. et al. (2004). *Direito à educação: subsídios para a gestão de sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais*. Brasília: MEC, SEESP.
- Grinspun, M. (2001). *A prática dos orientadores educacionais*. 4ª ed. São Paulo: Cortez. On line. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/70535/1/>. Acesso em 14 jan. 2011.
- Grinspun, M. (2002). *A orientação educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola*, 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Grinspun, M. (2003). *Supervisão e orientação educacional: perspectivas de integração na escola*. São Paulo: Cortez.
- ID=975. Acesso em: 10 jul. 2010.
- Leite, S. (2000). Desenvolvimento profissional do professor: desafios institucionais. In R. G. Azzi, S. Batista & A. Sadala (orgs.). *Formação de professores: discutindo o ensino de Psicologia* (pp. 39-66). Campinas: Alínea.
- Libâneo, J. C. (2000). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Editora Alternativa.

- Libâneo, J. C. (2005a). O projeto de Resolução do CNE sobre o curso de Pedagogia. *Presença Pedagógica*, set.-out., pp. 82-86.
- Libâneo, J. C. & Pimenta, S. G. (2002). Formação dos profissionais de educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In S. Pimenta (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F. & Toschi, M. S. (2005). *Educação escolar: política estrutura e organização*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Lima, P. G. & Santos, S. M. (2007). O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. *Educere et Educare: Revista de Educação*. v. 2, nº 4 jul/dez, p.79.
- Loureiro, M. & Santos, M. (2002). *Educação Especial: inclusão de deficientes auditivos em turmas regulares*. Dissertação de conclusão de curso. Belém: UNAMA.
- Mantoan, M. (2002). Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp). In D. Rosa & V. de Souza (Orgs.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores* (pp. 79-93). Rio de Janeiro: DP&A
- Mantoan, M. (2003) *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?* São Paulo: Moderna.
- Marconi, M. A. (1990). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Marques, M. O. (2006). *A formação do profissional da educação*. 5ª ed. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Martín, E. M. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado*, v. 1-2, nº6.
- Martins, J. S. (2000). A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala. São Paulo: Hucitec. In M. Michels (Org.), *Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar*. On-line. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782006000300003&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782006000300003&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 27 agos 2010.
- Martins, J. S. (2007). A exclusão social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus. On-line. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000300003&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000300003&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 22 out. 2010.
- Mendes, E. G. (2002). Desafios atuais na formação do professor em Educação Especial. *Revista Integração*, vol. 24, ano 14, pp. 12-17.
- Michels, M. H. (2004). *A formação de professores de educação especial na UFSC (1998-2001): ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-*

*psicológico*. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- Michels, M. H. (2006). Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, vol.11, nº 33. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782006000300003&script=sci\\_artext&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782006000300003&script=sci_artext&tlng=en). Acesso em: 10 abril 2010.
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusion education – social contexts*. London: David Fulton Publishers.
- Moran, J. M., Masetto, M.T. & Behrens, M. A. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus.
- Moura, A. R. (1982). Da necessidade de ser educador... e malabarista. *Cadernos do CEDES*, nº 6, junho, pp. 8-13.
- Neutzling, C. (1984). *Tolerância e democracia em John Dewey*. Roma: Pontifícia Universidade Gregoriana.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e formação docente. In *Os professores e a sua formação*, do mesmo autor. Publicações Dom Quixote, Lisboa, p.p. 15-33.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Codex.
- Nóvoa, A. (2001). O professor pesquisador e reflexivo. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: <http://supernicepedagoga.blogspot.com/> Acessado em 05/07/2010.
- Orsolon, L. (2006). O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In L. Almeida & V. Placo (orgs.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. 5ª ed. São Paulo: Loyola.
- Padilha, R. P. (2001). *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.
- Pedrinelli, V. J. (2002). Possibilidades na diferença: processo de inclusão, de todos nós. *Revista Integração*. Edição especial, pp. 43-38.
- Pessoa, F. (1969). *Obra poética*. Rio de Janeiro: Aguilar.
- Piaget, J. (1974). *O direito à educação no mundo atual*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Piletti, N. (1998). Estrutura e funcionamento do ensino fundamental. São Paulo: Ática. On-line. Disponível em: [http://cefaprocaceres.com.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=342:coordenacao&catid=40:artigos&Itemid=174](http://cefaprocaceres.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=342:coordenacao&catid=40:artigos&Itemid=174). Acesso em: 23 set. 2010.

- Pimenta, S. G. (1998). Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In I. Fazenda (org.). *Didática e interdisciplinaridade* (pp. 161-178). Campinas: Papirus.
- Placco, V. (1994). *Formação e prática do educador e do orientador*. 1ª ed. Campinas: Papirus.
- Placco, V. (2005). O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo: Loyola. On-line. Disponível em: <http://marciacruzcoordenacaopassoapasso.blogspot.com/2010/02/o-papel-e-atribuicoes-do-coordenador.html>. Acesso em: 28 jul 2010.
- Placco, V. & Silva, S. (2002). A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In E. Bruno, L. Almeida & L. Christov (Orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 2ª ed. São Paulo: Loyola.
- Ramos, I. V. (2003). *Coordenação pedagógica: a ressignificação de um espaço permeado pelo Fazer, Saber e Aprender*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Básica da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo (RS), UNISINOS.
- Reis, F. (2008). On-line. Disponível em: <http://marciacruzcoordenacaopassoapasso.blogspot.com/2010/02/o-papel-e-atribuicoes-do-coordenador.html>. Acesso em: 20/08/ 2010.
- Resende, L.. (1995). *Relações de poder no cotidiano escolar*. São Paulo: Papirus.
- Roman, M. D. (2001). *O professor coordenador e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico*. Dissertação de Mestrado. São Paulo.
- Santos, A. R. (2007). *Metodologia científica da construção do conhecimento*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Santos, R. (2002). *O gestor educacional de uma escola em mudança*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Sasaki, R. (2003). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Saviani, D. (1984). *Práticas e princípios escolares: fundamentos e métodos*. São Paulo: Libertad Editora.
- Saviani, D. (2000) A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. On-line. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=975>. Aceso em: 02 jun. 2010.
- Silva, M. & Mello, F. (2010). *Políticas para enfrentamento do fracasso escolar: uma análise da proposta escola plural de Belo Horizonte*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/P0568099736774.doc>. Acesso em: 17 agos. de 2010.

- Silva, M. B. (2006). *Metodologia para iniciação à prática da pesquisa e da extensão*. Florianópolis: UDESC/CEAD.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Skliar, C. (org.) (1999). *Educação & exclusão – abordagens socio-antropológicas em educação especial*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação.
- Tartuci, D. (2008). A inclusão das crianças com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil. In: Anais do 9º Encontro de Pesquisa em Educação da Anped – Centro Oeste. *Educação: tendências e desafios de um campo em movimento*. Distrito Federal: Taguatinga.
- Torres, S. R. (1994). *OUVIR/FALAR – Um exercício necessário na interação de docentes e não docentes*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- UNESCO (WCEFA) (1990). *Declaração mundial de educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Tailândia.
- Vasconcellos, C. S. (2000). *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo: Libertad Editora.
- Vasconcellos, C. S. (2004). *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. 5 ed. São Paulo: Libertad Editora. Online. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entr>
- Vasconcellos, C. S. (2007). *Coordenação do trabalho pedagógico. Do projeto político-pedagógico ao cotidiano de sala de aula*. 8ª ed. São Paulo: Libertad.
- Xavier, M. (1990). *Capitalismo e escola no Brasil*. Campinas: Papirus.
- Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas*. Porto Alegre: ARTMED.

# ANEXOS



## ANEXO A- QUESTIONÁRIO



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**  
Mestrado em Ciências da Educação – Avaliação Educacional

A académica **VILMA DO SOCORRO REIS COUSTON**, do Curso de Mestrado em Avaliação Educacional pela Universidade de Évora, Évora-PT, solicita a sua colaboração para responder ao questionário em baixo incluído, relacionado com a **FORMAÇÃO/ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO FRENTE À INCLUSÃO SOCIAL NA DIMENSÃO ESCOLAR**.

Vale ressaltar que as informações aqui obtidas terão critérios éticos, sendo, portanto, utilizadas apenas para fins de pesquisa, ou seja, serão de carácter confidencial.

## QUESTIONÁRIO

### INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO.

- Para responder às questões **7 a 16 e 18 e 19**, deverá **assinalar com um X a posição que melhor pensa corresponder à sua opinião ou posição pessoal**.
- Procure responder de forma espontânea e sincera.

**INFORMAÇÃO BIOGRÁFICA.** *(Estas perguntas referem-se a si, à sua formação acadêmica e à sua experiência profissional).*

1. Sexo:

Feminino  Masculino

2. Idade:

\_\_\_\_\_ anos.

3. Formação:

Graduado  Pós-Graduado  Mestre  Outra

4. Tempo de atuação docente (*contado até 31/08/2010*):

\_\_\_\_\_ anos

5. Tempo de atuação na coordenação pedagógica (*contado até 31/08/2010*):

\_\_\_\_\_ anos.

6. Há quantos anos trabalha como coordenador pedagógico na escola onde atualmente exerce funções? (tempo de serviço contado até 31/08/2010)

\_\_\_\_\_ anos.

7. Em seu entender, os cursos de formação inicial a nível superior preparam realmente o profissional pedagogo para atuar na coordenação pedagógica da instituição escolar?

Sim  Não

*Fundamente, por favor, a sua resposta.*

---

---

---

---

8. Das seis iniciativas a seguir explicitadas, assinale as **3 (três) que lhe parecem mais importantes** para serem desenvolvidas pelo Coordenador Pedagógico na escola.

- Realização de ações para formação continuada dos docentes.
- Articulação entre o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos.
- Estimulação da participação ativa dos professores no trabalho coletivo
- Articulação entre o trabalho docente e a proposta pedagógica da escola.
- Fomento da relação escola-comunidade
- Acompanhamento dos docentes em eventuais dificuldades enfrentadas em sala de aula.

9. Na sua opinião, existe uma formação continuada consistente, especificamente direcionada para o profissional Coordenador Pedagógico, na rede pública municipal e estadual em que trabalha?

Sim  Não

*Fundamente, por favor, a sua resposta.*

---

---

---

10. Assinale as **3 (três) ações que lhe parecem mais importantes** para o melhor desenvolvimento do seu trabalho, considerando a articulação entre a teoria e a prática no ambiente escolar.

- Reflexão sobre concepções teóricas que atendam à demanda da atividade pedagógica.
- Criação de subsídios para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com eficácia.
- Realização de ciclos de estudos, palestras ou reuniões escolares.
- Desenvolvimento de projetos pedagógicos e culturais.
- Reformulação planejada da forma como o currículo é trabalhado na escola.

11. Como avalia o rendimento do seu trabalho de coordenação pedagógica, considerando a relação burocrática e política na escola?

Regular       Bom       Muito bom       Ótimo

12. Assinale **as 3 (três) medidas mais importantes** que você, enquanto Coordenador Pedagógico, procuraria tomar, se estivesse ao seu alcance fazê-lo, para conseguir que o processo de ensino e aprendizagem se possa tornar de maior qualidade na instituição escolar em que atua.

- Executar ações e projetos, para superar dificuldades de aprendizagem dos alunos.
- Buscar parcerias entre os pais e a comunidade escolar.
- Avaliar a práxis aplicada na escola.
- Conceber, concretizar e avaliar estratégias de ensino pedagogicamente mais profícuas.
- Promover o desenvolvimento de habilidades que contribuam para o relacionamento interpessoal.

13. Qual pensa ser o grau de importância que a sua escola (direção, professores, funcionários, alunos e pais) efetivamente atribui à ação do Coordenador Pedagógico como articulador do processo educativo?

Muito importante       Importante       Pouco importante       Nada importante

**APRECIÇÃO DA ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO ACERCA DA INCLUSÃO SOCIAL NA DIMENSÃO ESCOLAR.** (Neste questionário, o termo **apreciação** refere-se à análise construtiva do posicionamento do Coordenador Pedagógico diante da inclusão social no âmbito escolar).

14. A escola em que atua possui uma *proposta* ou *projeto* para trabalhar a inclusão social e a diversidade cultural?

Sim       Não

*Fundamente, por favor, a sua resposta.*

---

---

---

15. Em sua opinião, a sua escola promove no seu cotidiano um ensino individualizado, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um dos sujeitos envolvidos?

Sim

Não

*Fundamente, por favor, a sua resposta.*

---

---

---

16. Considera que os professores da sua escola possuem formação satisfatória para trabalhar a inclusão de alunos, com deficiência ou não, na escola?

Sim

Não

*Fundamente, por favor, a sua resposta.*

---

---

---

17. Em que medida lhe parece que uma escola de perfil democrático poderá constituir o melhor caminho para uma escola inclusiva e para todos?

---

---

---

18. Assinale o impacto que as seguintes ações poderão ter na criação de uma escola realmente inclusiva e democrática.

|  | Pouco impacto |     |   |   |     | Muito Impacto |
|--|---------------|-----|---|---|-----|---------------|
|  | 1             | ← 2 | 3 | 4 | 5 → | 6             |
| a) Participação da comunidade escolar para debate sobre a proposta pedagógica e do planejamento escolar acerca da inclusão social. |               |     |   |   |     |               |
| b) Realização de cursos de formação continuada sobre educação inclusiva  |               |     |   |   |     |               |
| c) Utilização de novas metodologias de ensino para atender alunos com necessidades especiais                                       |               |     |   |   |     |               |
| d) Realização de ciclos de estudos com os professores sobre a educação inclusiva   |               |     |   |   |     |               |
| e) Realização de Conferências e Seminários sobre o processo de inclusão social   |               |     |   |   |     |               |

19. Assinale a **relevância** que, enquanto Coordenador Pedagógico, atribui aos seguintes fatores de desenvolvimento profissional na promoção da inclusão social dentro da instituição em que atua.

20. Na qualidade de Coordenador Pedagógico, como avalia a atuação e a práxis da Coordenação Pedagógica diante da inclusão escolar? *Seja conciso, mas completo na sua argumentação.*

---



---



---



---



---

*Muito obrigada pela sua colaboração.*