

A IMPORTANCIA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUA EFETIVAÇÃO NO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DA CIDADE DE PARINTINS.

Gleice Franco Martins¹

Renny Natalina C. Régis²

RESUMO

Entendendo-se por inclusão enquanto um fenômeno social complexo e que depende essencialmente de planejamento e capacitação dos agentes envolvidos, o presente trabalho teve como objetivo analisar os fatores que dificultam o ofício do Coordenador Pedagógico em pôr em prática as metas estabelecidas no planejamento pedagógico, bem como demonstrar a sua importância crucial no processo de organização escolar. Para isso foi realizada uma pesquisa junto ao Coordenador Pedagógico e aos professores. Dos professores envolvidos, quatro tinham alunos com necessidades educativas especiais e, com eles, foram desenvolvidas ações em sala de aula envolvendo todos os alunos. Com os pais desses alunos foram apresentadas orientações durante as reuniões bimestrais. Os procedimentos utilizados para a implementação das ações foram reuniões para orientações técnicas e observação participante em sala de aula. Os principais resultados registrados estão relacionados à apresentação de atitudes menos segregatórias e mais inclusivas pelos membros da comunidade escolar. Os resultados reforçam a idéia da necessidade de planejamento escolar para que o processo de inclusão no ensino fundamental tenha possibilidades de sucesso.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica; Educação Inclusiva; Planejamento Escolar

ABSTRACT

Understanding the inclusion while a complex social phenomenon and that it essentially depends on planning and qualification of the involved agents, the present work had as objective to analyze the factors who make it difficult it I officiate of the Pedagogical Coordinator in putting in practical the goals established in the pedagogical planning, as well as demonstrating its crucial importance in the process of pertaining to school organization. For this a research next to the Pedagogical Coordinator and to the professors was carried through. Of the involved professors, four had pupils with special educative necessities e, with them, had been developed action in classroom involving all the pupils. With the parents of these pupils orientações during the bimonthly meetings had been presented. The procedures used for the implementation of the actions had been meetings for orientações techniques and participant comment in classroom. The main registered results are related to the

¹ Aluna finalista do Curso de Pós-graduação em Educação Especial - ISEAMA – Superior de Educação do Amazonas.

² Professor Mestre

presentation of less segregat6rias and more inclusive attitudes for the members of the pertaining to school community. The results strengthen the idea of the necessity of pertaining to school planning so that the process of inclusion in basic education has possibilities

Word-key: Pedagogical coordination; Inclusive education; Pertaining to school planning

INTRODUÇÃO

A inclus6o pode ser descrita como um fen6meno social complexo, resultado de a6oes que s6o estabelecidas e mantidas por diferentes institui66es, entre elas, as institui66es formadoras de educadores, as escolas, as pessoas com necessidades educativas especiais e suas fam6lias. As institui66es produzem as leis que descrevem um conjunto de atitudes que devem ser apresentadas pelas pessoas que fazem parte das escolas e secretarias de educa66o.

Sobre esse aspecto, conv6m destacar que o presente Artigo Cient6fico foi executado atrav6s de uma pesquisa de campo, uma vez que esta 6 parte essencial na produ66o cient6fica, pois sem pesquisa n6o h6 conhecimento.

Assim sendo, por esta assertiva e, tendo por base nossa experi6ncia acad6mica e profissional, optou-se pelo tema: A relev6ncia do Coordenador Pedag6gico na Educa66o Inclusiva, com a finalidade de compreendermos e avaliarmos todo processo de Coordena66o Pedag6gica na 6rea de Inclus6o na rede municipal de ensino de nossa cidade.

Espera-se, portanto, estabelecer uma aprendizagem sobre Coordena66o Pedag6gica, desde a fun66o, o comprometimento, a avalia66o di6ria do trabalho dos educadores, at6 a execu66o global de todo o Planejamento Pedag6gico da Escola. Logo, o conte6do bibliogr6fico levantado e os dados fundamentalmente coletados na comunidade escolar local, foram os alicerces da pesquisa e de nosso conhecimento como especialistas em Coordena66o Pedag6gica.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEU PRESSUPOSTO B6SICO

O paradigma da Educa66o Inclusiva tem como pressuposto b6sico a diversidade humana, considerando que as pessoas devem conviver a despeito de suas diferen6as, organizando-se de maneira tal que todo o suporte necess6rio 6s diferen6as individuais seja oferecido. De acordo com Mrech (1999), a inclus6o n6o 6 um movimento individual dos sujeitos como se acreditava e por isso requer trabalho cont6nuo em rela66o aos seus preconceitos e estere6tipos. Em conseq66ncia, cresce tamb6m a necessidade de se planejar

programas educacionais flexíveis que possam abranger o mais variado tipo de alunado e que possa, ao mesmo tempo, oferecer o mesmo conteúdo curricular, sem perda da qualidade do ensino e da aprendizagem (SANTOS, 1997).

Sendo assim, parte da literatura descreve que o alvo das intervenções não é somente o aluno divergente, mas também toda a estrutura e o funcionamento escolar, devendo estar organizada de forma que identifique e dê o suporte necessário para que este aluno adquira as habilidades sociais e acadêmicas que usualmente são aprendidas no contexto escolar. A Educação Inclusiva deve ser, então, uma prática que faça parte da cultura do estabelecimento de ensino, devendo estar presente nas atitudes de cada segmento que participa do sistema educacional.

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

De acordo com Castro (2006, p. 144): “Ao Coordenador Pedagógico compete fazer a leitura dos percursos de vida institucionais, provocar a discussão e a negociação de idéias, promover a reflexão e a aprendizagem em equipe, organizar o pensamento e a ação do coletivo das pessoas como indivíduos”. Logo, subentende-se que um coordenador deve estar disposto a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação utilizando a criatividade, a inteligência, a sensibilidade e a capacidade de interagir com outras pessoas que estejam ao seu redor.

Sobre o mesmo tema, Gomes (2007, p. 53) afirma que: “todo coordenador deve considerar que a sua responsabilidade vai além da sala de aula, colaborando na articulação entre escola e comunidade”. As novas concepções e atualizações que se referem à educação, mais precisamente nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, além do impacto dos meios de comunicação e informação, vêm colocando em questão e redefinindo o papel do educador e do coordenador na atualidade.

Percebemos através de observações na escola, pesquisas bibliográficas e conversas informais que a ação do profissional da educação junto aos professores e alunos, ainda está muito aquém do determinado pelas teorias. O comprometimento do Coordenador e dos educadores com as transformações que ocorrem é fundamental e isso se dá através do diálogo entre os mesmos a fim de alcançar a construção da relação de mediação. Nesse sentido é possível que o Coordenador seja fonte de inspiração dos seus professores, conduzindo-os a uma reflexão crítica da realidade e do mundo.

A expansão da função do Coordenador Pedagógico, para a quase totalidade das escolas

da rede estadual de ensino foi garantida no bojo das reformas educacionais através da publicação da Resolução SE nº 28 de 4 de abril de 1996 que trouxe detalhes sobre o processo de escolha para a designação de professor para exercer a função de coordenação pedagógica. De acordo com esta resolução, a escolha dos Coordenadores Pedagógicos deveria ser realizada através de um processo que envolveria a realização de uma prova escrita eliminatória elaborada pelas Diretorias de Ensino, apresentação de uma proposta de trabalho específica para cada unidade escolar, eleição pelos pares e ratificação da escolha pelo Conselho de Escola.

Diante deste quadro os professores e o Conselho de Escola passaram a ter a grande responsabilidade de escolher entre os pares aquele que ocuparia temporariamente a função de professor coordenador pedagógico.

A grande novidade desta resolução foi, além de garantir na prática aquilo que já se anunciava legalmente, permitir que qualquer professor com mais de três anos de exercício no magistério pudesse exercer a função de Coordenador Pedagógico, independente de sua formação inicial, o que o desobrigava tanto de ser formado em Pedagogia com habilitação em Supervisão Escolar quanto de acumular uma larga experiência profissional. Desta forma, a Secretaria da Educação possibilitou aos professores sem habilitação específica e com pouca experiência docente, assumir a tarefa de coordenação pedagógica. Assim, a função não seria ocupada por um “expert” da educação, um especialista, mas sim por um par, um sujeito que deveria ocupar uma função que pressupõe a convivência constante com as dificuldades e os dilemas presentes no cotidiano dos professores da escola pública.

A análise desse contexto de criação da função de Coordenador Pedagógico nos levou a uma investigação mais ampla. Estaria a criação da função ligada exclusivamente ao momento de reformas educacionais? Em outros cenários a função também se faria necessária? Por que a função, reivindicação histórica da categoria docente, foi incorporada ao pacote de reformas neoliberais? Qual a profissionalidade presente neste trabalho? A partir destas questões passamos a trabalhar com a hipótese de que a função de professor coordenador pedagógico tivera sido incorporada à reforma mais como um mecanismo de controle das ações determinadas externamente do que como uma função de articulação do trabalho coletivo, essa sim, uma bandeira progressista.

Partindo desta hipótese iniciamos uma análise documental (incluindo a legislação) que nos revelou que a função de Coordenador Pedagógico esteve anteriormente relacionada a outros contextos educacionais, como foi o caso da década de 60 com os Colégios Vocacionais, as Escolas de Aplicação e as Escolas Experimentais (GARCIA, 1995; FUSARI,

1997; TAMBERLINI, 2001; SILVA JR., 2002). Essas experiências ocorreram em um contexto específico que favoreceu o trabalho coletivo e o fortalecimento de relações democráticas no processo educacional. E, foi neste contexto que teve início o trabalho de coordenação pedagógica na rede estadual, constituindo-se, apesar de serem experiências pontuais, como um dos mais importantes projetos educacionais no século XX.

Desta forma, a função de coordenação pedagógica nasceu junto com a inovação educacional e com a possibilidade de concretização de uma escola com projetos diferenciados e não regulares. A atuação do coordenador pedagógico no interior destas escolas foi fruto de uma concepção progressista de educação em que novas formas de gestão escolar e de processo ensino-aprendizagem foram postas em prática. O papel dos coordenadores nestas escolas não tinha relação com a centralização burocrática e a hierarquização do poder defendida pelo tecnicismo (muito em voga naquele contexto histórico), mas tinha como objetivo realizar a função de articulação pedagógica.

A RELAÇÃO ENTRE O PLANEJAMENTO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

No campo educacional, o planejamento é uma tarefa cercada de ares não muito agradáveis, muitos professores não fazem planejamento, e quando o fazem, sua prática se dá à revelia do que planejou. “Há casos de planos copiados de livros, de colegas, de ano para ano, há planos ‘belíssimos’, feitos apenas para serem entregues ao supervisor, muitas vezes, os planos ficam esquecidos, arquivados, engavetados” (SAVIANI, 1986, p. 78). Entende-se que esse descrédito que envolve a ação de planejar no trabalho pedagógico se deve, em parte, a herança ainda bastante viva de elementos do tecnicismo educacional não só imaginário dos professores, mas em muitas regras e normas que ainda orientam o dia-a-dia da escola.

No Brasil do final da década de 60 e início dos anos 70, a modernização do sistema de ensino brasileiro era sinônimo de uma educação mais eficiente, mais produtiva, que se adequasse os meios para atingir o fim com menos tempo e esforço [...] a pedagogia tecnicista ensaiava transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, daí, enfim, a padronização do ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplina e práticas pedagógicas (SAVIANI, 1986, p. 90).

Assim, com uma prática pedagógica enraizada historicamente, a educação não está imune às relações sociais do tipo alienadas e alienadoras. Neste sentido, o Coordenador é um elemento chave na organização das situações de aprendizagem diferenciadas, estimulando a

articulação entre saberes e competências dos educadores. O Planejamento, portanto, necessita conter coerência entre a intencionalidade proposta, seus pressupostos teóricos e os meios de sua efetivação.

CAMINHOS PARA OS RESULTADOS INVESTIGADOS

O presente Artigo Científico foi operacionalizado no Município de Parintins, em uma instituição escolar, pertencente à rede municipal de ensino. Primeiramente, fez-se necessário apresentar o roteiro pelo qual a pesquisa se norteou até alcançar os objetivos gerais e específicos, a partir de um processo sistemático, composto por três fases interdependentes e seqüenciais.

A primeira fase constituiu pelo conhecimento da temática, necessitando de múltiplas fontes de informação, utilizando como base o material teórico. Na segunda fase foram elaborados os instrumentos de coleta de dados, dando uma abordagem metodológica para este estudo. Durante a terceira fase, realizamos a tabulação, analisar e interpretar os dados coletados na segunda fase.

Para tanto, utilizou-se a Pesquisa-Ação, que tem uma maneira peculiar de investigação, haja vista a interferência do pesquisador, pois há uma interação com os sujeitos investigados, propiciando identificar as causas do problema e não apenas descrevê-las.

A pesquisa-ação proporcionou uma visão ampla, e uma participação irrestrita de nossas ações dentro da instituição, pois se pôde analisar criticamente tudo que foi observado. Quanto ao meio de investigação adotou-se o Estudo de caso, por ter sua relevância em manter uma relação direta com a realidade, não se baseando somente em dados previamente prontos.

Utilizou-se também a pesquisa documental, onde teve-se contato com materiais e documentos do arquivo da escola; e a pesquisa bibliográfica, onde fez-se o levantamento sobre os pressupostos históricos da educação no Brasil, o papel do Coordenador Pedagógico e do Educador no processo de aprendizagem e conhecimento dos alunos.

RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Este Artigo abordou a inclusão enquanto um fenômeno social complexo que depende da apresentação de ações dos diversos segmentos da comunidade escolar de acordo com a proposta de Schmidt (2001). O conjunto de algumas dessas ações, principalmente as apresentadas pelos segmentos escolares, podem possibilitar o desenvolvimento pleno de

crianças com necessidades especiais, dependendo diretamente da oportunidade de acesso à informação, orientação e suporte que a professora e a escola que a recebem oferecem (GLAT, 1998; KAFROUNI & PAN, 2001; MARTINS, 2001).

No caso deste trabalho, a inclusão passou a se tornar passível de discussão a partir do planejamento de atitudes a serem apresentadas pelas pessoas que compõem o contexto escolar, principalmente o Coordenador Pedagógico. Como consequência das ações implementadas pôde-se estabelecer condições para que fossem apresentadas mudanças nas atitudes da comunidade escolar.

Os resultados registrados a partir da avaliação da situação antecedente pelo relato dos professores demonstram que, embora a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais seja apresentada enquanto Lei, a capacitação docente e o trabalho do Coordenador Pedagógico, assim como o suporte a partir de estrutura e materiais adequados que essa prática demanda, têm deixado a desejar. No entanto, a proposta desse trabalho não foi realizar uma discussão da política a respeito da viabilização da inclusão. Considera-se, aqui, que um sistema educacional é composto por três grandes categorias de pessoas (LUNA, 2001). Existem as pessoas que estabelecem políticas educacionais, as que ensinam e as que desenvolvem pesquisa educacional e tecnologias de ensino (LUNA, 2001).

Este trabalho situa-se dentro da terceira categoria e adotou como proposta experimentar uma forma alternativa de implementar a inclusão. Uma inclusão que vá além do procedimento de inserção de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares, mas que conceba a inclusão enquanto um processo que depende de planejamento e capacitação dos segmentos que compõem a comunidade escolar.

Ao apresentar aos professores elementos de discussão sobre política educacional, concepção de quem é o aluno divergente e procedimentos de ensino de habilidades acadêmicas, pode-se tornar mais provável o investimento destes em programas de capacitação, a troca de informações com professores de classes especiais, sala de recursos e com pais como co-participantes da educação, bem como o aumento do estado de motivação por mudanças.

Ao apresentar modelos de interações positivas com os alunos em sala de aula pode-se estabelecer condições para interações qualitativamente melhores em sala, evitando atitudes segregatórias entre os alunos. A orientação do Coordenador Pedagógico ao professor no encaminhamento de situações discriminatórias em sala, bem como na intervenção adequada em dificuldades de acompanhamento do currículo regular, além de proporcionar condições

para resolução de problemas práticos, pode evitar a exposição a frustrações originárias da exposição a procedimentos não efetivos.

Ao orientar os pais de todos os alunos sobre o que representa o processo de inclusão e quais atitudes espera-se que eles apresentem, pode-se informar o encaminhamento adequado de situações que dizem respeito à orientação de seus filhos no relacionamento com a comunidade divergente, assim como para a apresentação de oportunidades educacionais no ambiente doméstico. Ao assessorar a coordenação de ensino, criou-se uma rotina escolar de troca de informações sobre o tema, com ambiente e cronograma específicos, como a primeira parte das reuniões bimestrais, sendo que, eventualmente, a partir de um trabalho mais coletivo, a coordenação passou a trazer elementos de discussão para as reuniões, elementos estes relacionados à inclusão.

A conseqüência final para todos esses conjuntos de ações foi a possibilidade de, em decorrência de planejamentos específicos, tornar a escola um ambiente com características menos restritivas e mais inclusivas.

Considera-se que, ao proporcionar conhecimentos e experiências diferentes (e que tenham êxito) junto a esses segmentos na resolução de problemas práticos do cotidiano escolar, estabeleceu-se condição de aquisição de um repertório novo sendo este uma alternativa para lidar com as situações relacionadas à inclusão.

Assim, a mudança na concepção de alunado teve conseqüências sobre a prática educativa dos professores e demais profissionais em questão (GLAT, 1998; KAFROUNI & PAN, 2001; MARTINS, 2001). Essa forma alternativa de trabalhar foi possível pela intervenção em vários segmentos separadamente, porém trabalhando habilidades relacionadas. Trabalhar com o professor as habilidades envolvidas em leitura e escrita em alunos com diferentes necessidades especiais de ensino em um ambiente diferente da sala de aula foi importante para o conhecimento de aspectos relacionados ao planejamento de ensino dessas habilidades. Em contrapartida, poder observar a atuação da pesquisadora na orientação dessas atividades em sala de aula, trabalhando de forma flexível e respeitando as diversas necessidades especiais de ensino dos alunos pode-se tornar aplicado o conteúdo trabalhado durante os momentos de estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que, dessa forma, esteja em desenvolvimento uma proposta de planejamento de uma cultura escolar com práticas educativas que tenham maior valor para a

implementação de uma proposta de inclusão para os membros dessa comunidade, de acordo com a descrição de inclusão apresentada por Schimidt (2001). É importante ressaltar que ações isoladas podem ser pouco efetivas diminuindo, assim, a motivação por mudanças por parte do professor. Nesse trabalho procurou-se enfatizar a necessidade de não só trabalhar com o professor ou só com o aluno, isoladamente, mas intervir nas relações estabelecidas entre o professor e o aluno.

Futuras propostas que apresentem trabalhos sistemáticos do Coordenador Pedagógico, de capacitação docente e planejamento do ambiente escolar devem ser incentivadas. Esses trabalhos devem descrever quais ações devem ser apresentadas pelos segmentos da comunidade escolar de modo que este ambiente seja considerado menos restritivo e mais inclusivo. Essas ações devem se constituir em um programa institucionalizado da escola, a ser orientado tecnicamente e coordenado continuamente pelo Coordenador Pedagógico. Somente com a clareza de cada ação a ser apresentada e com relato de experiências de trabalhos já realizados que se poderá descrever um modelo de atuação que possibilite o planejamento e a viabilização da inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais no ensino regular.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Luiz Felipe Meira de. *O Papel do Supervisor Pedagógico*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

BRASIL. Lei 9.394/96. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. 1996.

FUSARI, J. C. *Formação contínua de educadores*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1997.

GARCIA, M. *Coordenação pedagógica: ação, interação, trans-formação*. Dissertação (mestrado em Educação: Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 1995.

GLAT, R. *Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusive*. Em M. C. Marquezini; A. Almeida; E. D. O.Tanaka; N. N. R. Mori & E. M. Shimazaki (Orgs.), *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial*. Londrina: Editora Universidade Estadual de Londrina. 1998.

GOMES, Sirlei Ferreira de Lima. *A supervisão escolar no contexto atual: riquezas e conflitos*. Florianópolis-SC: CEULJI/ULBRA, 2007.

KAFROUNI, R. & Pan, M. A. G. S. *A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses rente à capacitação dos profissionais da educação básica: um estudo de caso*. Interação, 2001.

LUNA, S. V. *O analista do comportamento como profissional da educação*. Em M. Delitti (Org.), *Sobre comportamento e cognição: A prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental* (p. 286-292). Santo André: ESETec Editores Associados, 2001.

MARTINS, L. A. R. (2001). *O desafio de investir na escola inclusiva: relato de uma experiência profissional*. Em M. C. Marquezini; M. A. Almeida & E. D. O. Tanaka (Orgs.), *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial II*. Londrina: Editora Universidade Estadual de Londrina.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. *Secretaria de Educação Especial. Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educativas especiais*. Brasília: MEC, 1999.

MRECH, L. M. *Educação Inclusiva: Realidade ou utopia?* LIDE, promovido pela Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1999.

SANTOS, M. P. *A inclusão da criança com necessidades educativas especiais*. Fórum Permanente de Educação e Saúde, promovido pelo Instituto Phillippe Pinel, PUC-RJ/UFRJ, 1997.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

Schimidt, A. *Metacontingências na escola inclusiva*. Resumos do X Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental, outubro, 2001.

SILVA Jr, C. A. Supervisão, currículo e avaliação. In: FERREIRA. N. S. C. (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TAMBERLINI. A. R. M. B. *Os ginásios vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador*. São Paulo: Annablume, 2001.