

Promoção da Inclusão Escolar pelo Coordenador Pedagógico: Percepções de Professores e de Coordenadores Pedagógicos

Promoting School Inclusion by The Pedagogical Coordinator: Perceptions of Teachers and Educational Coordinators

Vera Lúcia Roriz

Colégio Edna Roriz- Belo Horizonte
veraroriz64@gmail.com

Carlos Alberto Ferreira

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
caferreira@utad.pt

Resumo

As escolas têm de proporcionar uma educação de qualidade a todos os alunos, independentemente da sua condição física, cognitiva, cultural, étnica e religiosa. Pelas funções supervisivas que desempenha, o coordenador pedagógico pode ter um papel importante no apoio aos professores na promoção da inclusão escolar de todos os alunos na escola. Daí ter sido nossa intenção compreender as percepções de coordenadores pedagógicos e de professores do ensino fundamental sobre a ação supervisiva do coordenador pedagógico na promoção da inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais. Para isso realizámos uma investigação de natureza qualitativa, concretizada por entrevistas semi-estruturadas a coordenadores pedagógicos e a professores do referido nível de ensino. Através delas foi possível verificar as limitações da ação do coordenador pedagógico na inclusão escolar devido à falta de formação e à ausência de um modelo de supervisão pedagógica para a implementação de práticas de inclusão escolar pelos professores.

Palavras-chave: *inclusão escolar; coordenador pedagógico; ação supervisiva.*

Abstract

Schools have to provide a quality education to all students, regardless of their physical, cognitive, cultural, ethnic and religious condition. The pedagogical coordinator have the functions it performs, the pedagogical coordinator can play an important role in supporting teachers in the promotion of school inclusion of all students in school. It was our intention to understand the perceptions of coordinators and teachers of elementary school on the supervisory action pedagogical coordinator in promoting school inclusion of students with special needs. For this we conducted a qualitative research, accomplished by semi-structured interviews with coordinators and teachers of that grade level. Through them it was possible to verify the limitations of the pedagogical coordinator action in school inclusion due to lack of training and lack of a pedagogical supervision model for the implementation of school inclusion practices by teachers.

Keywords: *School inclusion; pedagogical coordinator; supervisory action.*

Introdução

A inclusão escolar constitui um desafio para os profissionais da escola, uma vez que exige formação que lhes possibilite concretizar o direito de todos os alunos com algum tipo de diferença a uma educação escolar que responda às suas necessidades (Mantoan, 2003). Sendo a igualdade de oportunidades no acesso à educação escolar um direito de todos os alunos,

independentemente da sua condição física, cognitiva, social, étnica, cultural, religiosa, a inclusão escolar de todos eles pressupõe a transformação e a reestruturação das escolas e das práticas pedagógicas dos professores. Neste processo de reestruturação da escola e das práticas dos professores para a inclusão escolar, o coordenador pedagógico, pelas suas funções profissionais específicas, tem um papel de apoio aos professores nas práticas dessa inclusão escolar, uma vez que é “como um agente de mudanças, facilitador, mediador e interlocutor” (Libâneo, 2002, p. 35). Daí a sua importância na promoção da inclusão escolar de todos os alunos na escola, através da mediação e da planificação com os professores das práticas letivas com as quais essa inclusão escolar se irá concretizar.

Neste contexto, foi nosso propósito acedermos às percepções de coordenadores pedagógicos e de professores do ensino fundamental sobre a ação supervisiva desses coordenadores pedagógicos na promoção da inclusão escolar dos alunos com necessidades educativas especiais. Para isso, realizámos uma investigação qualitativa, concretizada por entrevistas semi-estruturadas a seis professores do ensino fundamental de duas escolas do estado de Minas Gerais e a cinco coordenadores pedagógicos dessas mesmas escolas, cujos protocolos foram submetidos à análise de conteúdo.

Daí que este artigo pretenda apresentar e discutir os resultados dessa investigação, em função do quadro teórico delimitado. Para isso, começamos por abordar teoricamente a função supervisiva do coordenador pedagógico num contexto reflexivo, para, a seguir, e ainda do ponto de vista teórico, concetualizarmos o papel do coordenador pedagógico na inclusão escolar. Apresentamos, seguidamente, o problema e os objetivos da investigação, bem como os procedimentos de recolha e de análise de dados. Por fim, apresentamos e refletimos, em função do quadro teórico elaborado, os resultados obtidos sobre as percepções de coordenadores pedagógicos e de professores do ensino fundamental sobre a ação supervisiva dos primeiros na promoção da inclusão escolar.

O coordenador pedagógico no contexto da supervisão reflexiva

O papel do supervisor escolar no processo educacional foi assumindo no Brasil diferentes características ao longo dos tempos. Durante algum tempo, o papel do supervisor pedagógico esteve associado a uma ação fiscalizadora, de inspeção e de controlo da prática de ensino. Porém, a massificação da educação escolar, a influência da globalização e das tecnologias da informação e da comunicação nessa educação exigiram mudanças na organização da escola, nas práticas dos professores e, dessa forma, no papel do supervisor pedagógico. Para essas mudanças contribuiu a publicação da Lei nº 9394/96 no Brasil, que levou a que o supervisor

pedagógico assumisse o compromisso com a formação humana, na busca da autonomia, extrapolando as suas funções para além do trabalho pedagógico. Com este normativo, a supervisão pedagógica passou a ser uma função do coordenador pedagógico. Este profissional começou a intervir nas práticas pedagógicas dos professores, com o intuito de as adequar às necessidades dos diferentes alunos, e a implementar processos pedagógicos que promovam a formação dos docentes, na busca da melhoria da qualidade do ensino. Pois, a supervisão pedagógica, ao tomar como objeto a prática de ensino do professor, procura monitorizá-la e estimular a reflexão nos professores sobre as suas práticas com vista à sua melhoria (Afonso & Ferreira, 2012). Para além disso, o normativo atrás mencionado exigiu ao coordenador pedagógico a reflexão sobre a sua própria prática supervisiva, para que a vá redimensionando continuamente. Estes requisitos das funções do coordenador pedagógico levam Santos (2012, p. 166-167) a afirmar que

nos dias atuais, tem-se sonhado com a possibilidade da existência de um pedagogo, [...] coordenador pedagógico, que seja competente o suficiente para articular com sabedoria, eficiência e destreza todas as atividades didáticas e pedagógicas realizadas por docentes e discentes no interior da escola.

Neste contexto, Libâneo (2002) refere que o supervisor pedagógico é responsável pela viabilização, integração e articulação do trabalho didático-pedagógico dos professores. Daí as suas funções estarem associadas ao acompanhamento do trabalho dos professores, com vista à melhoria das suas práticas de ensino e, conseqüentemente, ao seu desenvolvimento profissional (Alonso, 2002; Libâneo, 2002; Vieira, 1993). A supervisão pedagógica exercida pelo supervisor é entendida, assim, como um processo de *monitorização sustentada da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação* (Vieira, 1993, p. 28). Deste modo, o coordenador pedagógico, com uma função supervisiva, tem que agir, junto dos professores, na promoção de ações preventivas e não reparadoras, contribuindo para que os problemas em contexto da escola e da sala de aula não surjam ou, no caso de surgirem, desencadear processos de reflexão e de colaboração com os docentes para a delineação de estratégias que visam superar os problemas nas práticas de ensino.

Sendo a escola uma organização institucional que tem por missão *educar, instruindo* (Alarcão & Canha, 2013, p. 77), os professores que dela fazem parte têm que assumir uma postura reflexiva sobre as suas práticas de ensino e têm de tomar decisões pedagógico-didáticas em colaboração com o coordenador pedagógico e com os seus colegas. A importância do trabalho conjunto nos professores deve-se a que a colaboração entre eles vai *proporcionar a cada um novas*

relações e contextos de desenvolvimento e de aprendizagem com os outros, favorecendo assim o desenvolvimento das pessoas e da instituição (Alarcão & Canha, 2013, p. 81).

Num cenário reflexivo e colaborativo da supervisão pedagógica, o coordenador pedagógico tem de estimular os professores a refletirem na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Schön, 1992), pois, a melhoria das práticas pedagógicas ocorre na reflexão dialogante na e sobre as ações do professor no contexto do ensino, com vista à tomada de decisões para as práticas de ensino que possibilitem ultrapassar problemas de natureza profissional. Procurando desencadear práticas reflexivas dos professores e o seu trabalho colaborativo, a supervisão pedagógica exercida pelo coordenador pedagógico

tem por missão estimular o desenvolvimento de capacidades e de competências e de explorar os conhecimentos que o professor vai construindo para o exercício da atividade docente, com o intuito de a melhorar continuamente, pelo que constitui uma ferramenta de aprendizagem ao longo da vida profissional (Afonso & Ferreira, 2012, p. 101).

No processo supervísivo, o coordenador pedagógico orienta, estimula e apoia o professor a aprender a fazer fazendo e a refletir sobre o que faz ou que acabou de fazer. Desta forma, contribui para que o professor construa conhecimento gerado na ação e sistematizado na reflexão (Schön, 1992). Este conhecimento resulta de o coordenador pedagógico se encontrar com o professor com o objetivo da reflexão sobre as práticas de ensino, sobre as conquistas conseguidas e sobre as dificuldades enfrentadas nessas práticas e que necessitam ser ultrapassadas. Ao agir desta forma, o coordenador pedagógico estimula a reflexão dos professores e colabora com eles na procura de soluções para os seus problemas profissionais, o que lhes permite o seu desenvolvimento profissional. É este trabalho colaborativo de reflexão sobre as práticas pedagógicas e sobre a procura de respostas para os problemas profissionais que é a condição fundamental para o desenvolvimento da capacidade de atuação e de mudança dos professores (Alarcão & Canha, 2013). Assim, os professores são capazes de enfrentar, com eficácia, os desafios colocados pela sociedade globalizada, da informação e da comunicação e complexa e exigente à educação escolar e ao trabalho dos professores.

O papel da escola e do coordenador pedagógico na inclusão escolar

A preocupação com o direito à educação por parte dos alunos com necessidades especiais ganhou ênfase desde a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, que foi realizada em 1990 pelas Nações Unidas. Foi a partir dessa conferência que o movimento da educação inclusiva começou a tomar forma. Logo a seguir, em junho de 1994, em Salamanca, foi realizada a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, da qual resultou a

Declaração de Salamanca (1994), que expôs princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais, com vista à promoção de uma educação escolar inclusiva.

Porque a inclusão na escola pressupõe, antes de mais, a inclusão na sociedade, Sasaki entende a inclusão social como:

o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (1997, p. 41).

Se a inclusão social implica que todos os cidadãos tenham iguais oportunidades na vida em sociedade e que nela tenham oportunidades de participar de igual forma, no contexto escolar essa inclusão significa não deixar ninguém no exterior do ensino regular e de nele ter as mesmas oportunidades de aprendizagem (Barbosa-Vioto & Vitalino, 2013). As escolas verdadeiramente inclusivas devem propor um modo de organização do sistema educacional que considere as necessidades de todos os alunos e que este seja estruturado em virtude dessas necessidades (Rosin-Pinola & Del Prette, 2014). A inclusão escolar tem o seu foco na mudança da perspectiva educacional, não se limitando a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas trabalhando para que todos tenham o devido apoio, quer dos professores e dos outros alunos, quer dos funcionários administrativos (Mantoan, 2003). Isto porque é necessário compreender que inclusão escolar é a inserção dos alunos com necessidades especiais no ambiente escolar, tendo este que se adequar às necessidades desses alunos para que tenham iguais oportunidades de aprendizagem (Barbosa-Vioto & Vitalino, 2013; Mantoan, 2003; Rosin-Pinola & Del Prette, 2014).

Por as escolas e os professores não estarem preparados para atender os alunos que necessitam de tempos e de estratégias pedagógicas diferenciadas para aprender (Sanches, 1996; Rosin-Pinola & Del Prette, 2014), as escolas podem acabar por realizar ações de integração dos estudantes no espaço educativo, não os incluindo na vida da escola (Sasaki, 1997). A inclusão escolar implica mudanças adequadas nas escolas e no trabalho dos professores, bem como de técnicos especializados, para que todos, em colaboração, possam proporcionar respostas pedagógicas com qualidade a esses alunos (Sanches, 1996). Ainda esta inclusão escolar pressupõe não só a permanência dos alunos com necessidades especiais na sala de aula, mas também um trabalho pedagógico diferenciado, porque adequado às necessidades específicas de cada aluno, que promova a sua efetiva aprendizagem e o seu desenvolvimento da mesma forma que os restantes alunos (Barbosa-Vioto & Vitalino, 2013; Rosin-Pinola & Del Prette, 2014).

Assim, para que a inclusão escolar de todos os alunos aconteça é precisa a mudança nas escolas e no trabalho dos seus coordenadores pedagógicos e dos seus professores, pelo que Alarcão afirma que a mudança que a escola precisa é uma mudança paradigmática. Porém, para mudá-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros (2001, p. 15).

A escola é onde se dão o trabalho docente e a aprendizagem dos alunos nas suas várias dimensões. Mas a escola também é um tempo de desenvolvimento das capacidades essenciais de todos os alunos para a vida. Logo, para que desenvolva essas capacidades em todos os alunos precisa envolver as pessoas que nela trabalham para que aconteça a mudança na cultura que ela própria reproduz. Uma escola que faça sentido e que atenda às necessidades educativas de todos os alunos precisa rever a sua função, repensar e planejar as suas ações para cumprir a sua missão inclusiva, tornando-se, para isso, reflexiva. Neste sentido, os atores do processo educativo escolar, nos quais se incluem os coordenadores pedagógicos, não podem ser meros reprodutores de decisões tomadas por outros, ou, então, agir no improvisado (Carvalho, Coelho & Tolocka, 2016). Precisam ser protagonistas das suas ações, participativos e reflexivos, para que compreendam a razão de ali estarem e as implicações e as consequências das suas ações educativas na inclusão dos alunos com necessidades especiais. Daí a importância da formação e da atualização dos conhecimentos dos coordenadores pedagógicos e dos professores, para que aconteça o desenvolvimento das suas competências profissionais, do seu potencial de trabalho e da sua participação ativa em equipa na tomada de decisões sobre a prática pedagógica (Barbosa-Vioto & Vitalino, 2013). É esta a atitude que as escolas, os coordenadores pedagógicos e os professores devem assumir para que a inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais possa ser uma realidade.

Desenvolver uma cultura de escola como organização aprendente pressupõe que a escola se assuma como uma *organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura* (Alarcão, 2001, p. 16). Assim, a escola reflexiva é orientada pela lógica da inclusão escolar, já que se organiza de forma a permitir o acesso aos saberes escolares a todos os alunos que dela fazem parte, respeitando as diferenças de cada um, assumindo a sua função social e política (Alarcão, 2001). Logo, a viabilidade da inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais dá-se pela transformação geral da escola, que perpassa pela consciencialização das pessoas que nela trabalham, pela reflexão na e sobre a ação. Alarcão afirma que *a escola precisa acompanhar as mudanças do mundo moderno e se tornar realmente uma escola para todos, deixando de ser excludente e ultrapassada* (2011, p. 19).

Neste contexto de transformação para a inclusão escolar de todos os alunos, o coordenador pedagógico, na sua função supervisiva, assume um importante papel, já que estimula

a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a dos novos agentes (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 232).

Numa escola com uma cultura de reflexão e que visa a inclusão escolar, cabe ao coordenador pedagógico o papel de observar e de estar atento a uma realidade educativa que tem que ser diferenciada, propondo reflexões nos professores e nos técnicos especializados para a solução dos problemas que emergem. Isto porque o coordenador pedagógico, no seu papel supervisivo, desenvolve *um processo que tem como objetivo o desenvolvimento profissional do professor e situa-se no âmbito da orientação de uma ação profissional- a orientação da prática pedagógica* (Afonso & Ferreira, 2012, p. 101). Assim, a ação supervisiva do coordenador pedagógico, aliada à direção da escola e de outros agentes educativos, tem na equipa diretiva da escola o apoio para as discussões e nos docentes a problematização da realidade das práticas pedagógicas, reafirmando assim o caráter inclusivo da escola. Neste sentido, Oliveira-Formosinho afirma que:

os supervisores, entre os membros do coletivo da escola, devem ajudar a pensar o desenvolvimento institucional, mas devem sobretudo acompanhar e avaliar a atividade dos recursos humanos com vista à concretização da missão da escola [...]. As funções do supervisor se devem concentrar na gestão das aprendizagens e das pessoas (2002, p. 232-233).

Daí que a função principal do supervisor pedagógico seja, segundo Oliveira-Formosinho (2002), a de incentivar e de promover os processos de formação contínua e permanente dos agentes educativos, com vista ao seu desenvolvimento profissional e à melhoria da qualidade da aprendizagem de todos os alunos, independentemente da sua condição física, cognitiva, social, religiosa, cultural. Através desta formação contínua e da colaboração entre os diferentes atores no processo inclusivo surgirão, certamente, novas respostas pedagógicas que vão alterar os conhecimentos e as competências profissionais dos professores e que se vão refletir em mudanças nas suas práticas (Sachs, 2009).

Procedimentos metodológicos do estudo sobre a promoção da inclusão escolar pelo coordenador pedagógico

A realidade educativa brasileira é marcada pela heterogeneidade dos alunos, coexistindo nas salas de aulas alunos com e sem necessidades especiais. Deste modo, coloca-se o problema da inclusão escolar desses alunos. Daí que tenhamos questionado o papel supervisivo do coordenador pedagógico, enquanto facilitador e mediador do processo de ensino e de aprendizagem, na promoção da inclusão escolar desses alunos.

Logo, o problema da investigação que aqui apresentamos e refletimos traduz-se nas seguintes questões: quais as perceções de coordenadores pedagógicos e de professores de escolas do ensino fundamental sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas?; quais as opiniões de coordenadores pedagógicos e de professores de escolas do ensino fundamental sobre a prática da inclusão dos referidos alunos?; qual a ação supervisiva dos coordenadores pedagógicos, junto dos professores, na promoção da inclusão desses alunos nas escolas?

Delimitado este problema de investigação, estabelecemos os seguintes objetivos para a realização do estudo: verificar as perceções de coordenadores pedagógicos e de professores de escolas do ensino fundamental sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais nessas escolas; auscultar as opiniões de coordenadores pedagógicos e de professores do ensino fundamental sobre a prática da inclusão dos referidos alunos nas escolas; compreender a ação supervisiva do coordenador pedagógico, junto dos professores do ensino fundamental, na inclusão dos alunos nas escolas.

Dado o problema e os objetivos definidos, pareceu-nos adequada a utilização de uma metodologia de investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), com a realização de entrevistas semi-estruturadas (Sousa, 2005) a cinco coordenadores pedagógicos e a seis professores do ensino fundamental de duas escolas do estado de Minas Gerais que aceitaram o convite de participar no estudo. Estes professores e coordenadores pedagógicos tinham idades compreendidas entre os 25 e os 50 anos. Um dos professores lecionava há menos de cinco anos e os restantes tinham uma experiência docente compreendida entre 10 e 30 anos. Os coordenadores pedagógicos exerciam o cargo entre 20 e 30 anos. Tendo-lhes sido informados os objetivos da investigação e garantido o anonimato e a confidencialidade das suas respostas (Lima, 2006), as entrevistas a esses profissionais foram realizadas durante o mês de abril de 2015. Estas entrevistas foram orientadas por dois guiões com questões relativamente abertas, sendo um deles usado para as entrevistas aos coordenadores pedagógicos e o outro para as dos professores. Os dados através delas recolhidos foram submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 1995; Esteves, 2006), da qual emergiram (Esteves, 2006) as seguintes categorias e subcategorias: 1-conceção de inclusão escolar; 2-perceções sobre as práticas de inclusão escolar, com as seguintes subcategorias: o papel do coordenador pedagógico na inclusão escolar, o papel do professor na inclusão escolar, estratégias para a prática da inclusão escolar, limitações das práticas de inclusão escolar; 3-a necessidade de formação para a prática da inclusão escolar.

As percepções de coordenadores pedagógicos e de professores sobre a ação do coordenador pedagógico na promoção da inclusão escolar

Os resultados obtidos através das entrevistas realizadas sobre as percepções de coordenadores pedagógicos e de professores do ensino fundamental sobre a ação supervisiva do coordenador pedagógico na promoção da inclusão escolar são a seguir apresentados pelas categorias que emergiram da análise de conteúdo aos protocolos das entrevistas.

A conceção de inclusão escolar

Ao abordarmos os coordenadores pedagógicos e os professores entrevistados sobre as suas conceções sobre inclusão escolar, percebemos que há compreensões equivocadas do conceito de inclusão, confundindo-a com a integração escolar, como se pode ver pelos discursos abaixo descritos:

A inclusão escolar é uma inovação educacional, que propõe a abertura das escolas às diferenças[...]. É necessário que a criança portadora de necessidades especiais, tenha contacto com outras consideradas “normais”, para que haja interação e envolvimento mútuo, desenvolvendo os valores como o respeito, solidariedade, entre outros (Professor 2).

É acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente da cor, classe social e condições físicas (Professor 4).

É o processo pelo qual a escola procede, permanentemente, à mudança do seu sistema, adaptando suas estruturas físicas e programáticas, suas metodologias e tecnologias e capacitando seus professores, especialistas, funcionários (Coordenador Pedagógico 3).

Por considerar a inclusão uma forma de acolhimento, acredito que a escola inclusiva é aquela que tem em seu projeto político pedagógico a missão e diversos aspetos pedagógicos que contemplam um novo olhar para a educação, ou seja, aquela que agrega também valores éticos e morais ao seu sistema e práticas educacionais, visando resultados mais humanistas e qualitativos. (Coordenador Pedagógico 5)

Os discursos dos professores 2 e 4 remetem-nos para o conceito de integração escolar, que surgiu para minimizar a prática da exclusão escolar a que eram submetidos os alunos com necessidades educativas especiais (Sasaki, 1997), tratando-se mais de um processo de partilha do mesmo espaço físico entre esses alunos e os ditos “normais”, bem como de socialização dos alunos com necessidades educativas especiais (Rosin-Pinola & Del Prette, 2014). Esta distinção entre aluno de inclusão e aluno normal é descabida, porque a diversidade é própria do ser humano. Tal é evidente no item 4 da Declaração de Salamanca, quando nele se refere que

A educação de alunos com necessidades educativas especiais incorpora os princípios já comprovados de uma pedagogia saudável da qual todas as crianças podem beneficiar, assumindo que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar a concepções predeterminadas, relativamente ao ritmo e à natureza do processo educativo (Unesco, Declaração de Salamanca, 1994, p. 7).

Apesar da inclusão escolar e da integração escolar não serem conceitos incompatíveis, o de inclusão escolar é mais abrangente, porque se refere à *inserção escolar de forma mais completa e sistemática* (Mantoan, 1997, p. 145), isto é, que têm iguais oportunidades e participam de igual forma nas atividades escolares. É esta a ideia que os discursos dos coordenadores pedagógicos 3 e 5 nos transmitem, já que neles é visível a inclusão escolar como um processo e uma prática educativos que visam proporcionar iguais oportunidades de aprendizagem aos alunos com necessidades educativas especiais. Neste sentido, Mantoan (1997) e Rosin-Pinola e Del Prette (2014) referem que as escolas verdadeiramente inclusivas devem propor um modo de organização do sistema educacional e da escola que considere as necessidades de todos os alunos e se estruturam em virtude delas.

As perceções sobre as práticas de inclusão escolar

Tendo sido os coordenadores pedagógicos e os professores questionados se as escolas estavam preparadas para a inclusão escolar, ambos consideraram que elas não estão devidamente preparadas para essa inclusão, como podemos ver, por exemplo, nos discursos do professor 5 e do coordenador pedagógico 1:

A escola de ensino regular não está preparada e nem capacitada para ensinar estas pessoas (Professor 5).

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais encontra-se no campo do “atentar para uma realidade” que existe e não somente no ensino regular. Porquê? Infelizmente porque a formação dos profissionais da educação, tardiamente começou a ser reestruturada, contemplando esta possibilidade (Coordenador Pedagógico 1).

A instituição escolar deve ser capaz de se organizar para planear as suas ações no que diz respeito à formação dos professores para que estejam preparados para realizarem práticas de ensino inclusivas dos alunos portadores de necessidades educativas especiais (Barbosa-Vioto & Vitalino, 2013). Apesar de os professores não terem formação para a inclusão escolar, tal como também Carvalho, Coelho e Tolocka (2016) verificaram no seu estudo, manifestaram a sua posição favorável a essa inclusão, mas sentiam-se inseguros para a sua prática. Mencionaram que há uma obrigatoriedade exigida pela Lei nº 9394/96 e que, por isso, a inclusão escolar é um

direito, mas foram da opinião que as escolas e eles próprios não estavam preparados para essa inclusão. Consideraram que deveria ser esclarecido o conceito de inclusão escolar e que as escolas deveriam ter os recursos humanos especializados para a colocarem em prática na sala de aula, como podemos ver, por exemplo, no discurso do professor 1:

Sou a favor sim, mas seria preciso, na minha opinião, antes de se tornar obrigatória, o conceito ou conceção de inclusão deveria ser esclarecido e, em contrapartida, oferecido todo suporte de profissionais especializados, que dariam suporte ao professor e orientariam quanto às intervenções que cabem ao mesmo, tornando-o competente e seguro para desempenhar uma real inclusão (Professor 1).

As *diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica* do Ministério da Educação (2001) brasileiro indicam a necessidade de reestruturação dos sistemas de ensino, no sentido de se adequarem para receberem os alunos portadores de necessidades especiais. Tal é visível quando é referido nessas diretrizes que os sistemas de ensino se devem organizar para dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos e que isto só será conseguido com o esforço de todos os atores no processo educativo (Brasil, Ministério da Educação, 2001).

Pelas funções que exerce, o coordenador pedagógico pode contribuir para auxiliar os professores na prática da inclusão escolar, pois, de acordo com Alarcão, esse profissional tem como objeto de trabalho *o desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam os seu trabalho [...] de ensinar e apoiar a função educativa por meio de aprendizagens individuais e coletivas* (2004, p. 36). Essa ajuda, que pode ser prestada pelo coordenador pedagógico, é referida da seguinte forma pelo coordenador pedagógico 2:

O professor é o responsável direto pela proposta inclusiva. Assim, é necessário que ele, inicialmente, perceba a diversidade em sala de aula, para posteriormente, através da interação entre os alunos, promover a aprendizagem cooperativa. Além da formação teórica, o professor precisa demonstrar sensibilidade em reconhecer as dificuldades e auxiliá-las (Coordenador Pedagógico 2).

Tendo consciência de que a inclusão escolar tem que acontecer na sala de aula e no processo de ensino e de aprendizagem (Sanches, 1996), os professores referem a importância de se respeitarem as necessidades de aprendizagem dos alunos nesse processo, decidindo sobre as estratégias pedagógicas que lhes são mais adequadas. É este o sentido do discurso do professor 3, quando refere que:

O papel do professor deve ser o de criar contextos educacionais inclusivos, capazes de propiciar a aprendizagem a todos os alunos, respeitando ritmos, tempos e superando barreiras.

Ele deve desenvolver uma prática pedagógica centrada nos eixos da ética, justiça e direitos humanos (Professor 3).

Há, por isso, que considerar que o professor tem um papel de destaque no processo de inclusão escolar, pois deve favorecê-la por meio de ações educativas diferenciadas (Rosin-Pinola & Del Prette, 2014), mas não deve assumir-se como único responsável pelo sucesso ou fracasso desse processo. É preciso que esta responsabilidade seja compartilhada com o coordenador pedagógico, que tem de orientar e planificar as ações pedagógicas em conjunto com os professores (Alarcão & Canha, 2013). É através do trabalho colaborativo entre o coordenador pedagógico e os professores que as práticas de inclusão escolar têm que ser pensadas e realizadas, já que este tem um

papel de apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas através da contratualização, de envolvimento na ação educativa quotidiana (através da pesquisa cooperada), de experimentação refletida através da ação que procura responder aos problemas identificados (Oliveira-Formosinho, 2002, p. 12).

No que respeita às condições humanas e materiais das escolas para a prática da inclusão escolar, o coordenador pedagógico 2 e os professores 2 e 6 referem que os alunos com necessidades educativas especiais têm na sua escola técnicos especializados para trabalharem com esses alunos em função das suas necessidades específicas, realizando atividades adaptadas:

Além da orientação em relação às dificuldades apresentadas, há uma profissional (terapeuta ocupacional) que possibilita um suporte e identificação das reais necessidades dos alunos. Além disso, conta-se com uma profissional capacitada para atendimento extraturno. É válido ressaltar que há também elaboração de atividades e avaliações adaptadas, visando integrar o aluno com necessidades educacionais especiais ao ambiente escolar (Coordenador Pedagógico 2).

A escola em que trabalho, comparada a outras escolas da região, está bem à frente em relação à inclusão. Existe, há algum tempo, cursos de formação continuada com o objetivo de esclarecer, apoiar e orientar os professores quanto à prática pedagógica inclusiva (Professor 2).

Cada profissional traz consigo a sua especialidade para ajudar no tratamento do desenvolvimento de cada aluno com suas necessidades especiais. Juntos buscamos soluções para os problemas motores, cognitivos, emocionais e sociais (Professor 6).

Já o coordenador pedagógico 4 refere a ausência de técnicos especializados na sua escola para esse trabalho com os alunos com necessidades educativas especiais:

Não há especialista. Nem acredito que acontecerá dentro da escola. [...] Existe o CAPSi [Centro de Atenção Psicossocial da Infância e Adolescência], mas não é tão pedagógico. Seria uma utopia uma instituição com todos os profissionais, voltada para a inclusão e o ensino e a aprendizagem. [...] (Coordenador Pedagógico 4).

A maioria dos professores entrevistados referiu não estar preparada para a inclusão dos alunos com necessidades especiais, o que corrobora o estudo de Carvalho, Coelho e Tolocka (2016), na medida em que verificaram que os professores não estão preparados para as práticas inclusivas na escola. Para além disso, alguns professores disseram existir resistências de alguns pais na convivência dos seus filhos com aqueles que têm necessidades educativas especiais e que as turmas a quem lecionavam tinham muitos alunos e que, por isso, não conseguiam dar a atenção que os alunos especiais precisavam. Ainda falaram da falta de recursos materiais para o ensino de alunos com necessidades educativas especiais, como podemos ver, por exemplo, nos discursos dos professores 3 e 5.

Percebo resistência por parte de alguns professores, que não se sentem preparados para trabalhar com os alunos portadores de necessidades especiais. Além disso, algumas familiares também deixam claro a insatisfação quanto ao convívio dos filhos com essas crianças (Professor 3).

Sala cheia, sem condições de dar atenção para uma única pessoa. Falta capacitação e material para facilitar o ensino/aprendizagem (Professor 5).

Por sua vez, alguns coordenadores pedagógicos afirmaram que os professores não estavam sensibilizados para a inclusão escolar e que resistiam à mudança de práticas pedagógicas, uma vez que a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais exige a diferenciação pedagógica (Rosin-Pinola & Del Prette, 2014; Sanches, 1996), para cuja prática não estavam preparados, como podemos observar, por exemplo, no discurso do coordenador pedagógico 1:

A maior dificuldade é fazer com que o professor esteja atento para as necessidades dos alunos de inclusão. É sensibilizar o profissional para essa realidade e que ele entenda que a sua prática não pode ser a mesma para todos, considerando as necessidades especiais. (Coordenador Pedagógico 1).

A inclusão escolar dos alunos deve ser feita no espaço da sala de aula, seja ela com adaptações curriculares ou com métodos, estratégias, atividades e recursos didáticos adequados às necessidades ou dificuldades dos diferentes alunos (Rosin-Pinola & Del Prette, 2014) e não o seu isolamento em espaços reservados, ou com uma intervenção improvisada no momento e, por isso, desligada de uma estratégia refletida e adequada às necessidades de cada aluno em concreto (Carvalho, Coelho & Tolocka, 2016). Desta forma, Mantoan afirma que

as escolas verdadeiramente inclusivas devem propor um modo de organização do sistema educacional que considere as necessidades de todos os alunos e seja estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão tem seu foco na mudança de perspectiva educacional, não se limitando a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas trabalhando para que todos tenham o devido apoio:

professores, alunos, pessoal administrativo, obtendo assim sucesso em seus respectivos contextos educativos (1997, p. 145).

Para que este trabalho colaborativo dos diferentes profissionais aconteça, é fundamental o papel do coordenador pedagógico, como referimos anteriormente. Porém, os professores 1 e 2 disseram que o coordenador pedagógico tinha que ouvir mais os professores e, em conjunto, tinham que encontrar uma resposta às solicitações deles, de modo a conseguirem superar as dificuldades que a prática da inclusão escolar trazia:

A ação supervisiva é necessária para que haja um alinhamento das práticas da instituição em relação à inclusão, mas essa só será eficaz se a coordenação ouvir mais os professores, as sugestões, as dificuldades apresentadas e juntos buscarem soluções pertinentes e mais rápidas à prática inclusiva (Professor 1).

Vejo um envolvimento e uma preocupação por parte da coordenação pedagógica em atender às necessidades do professor para a inclusão, mas sinto que precisa de mais embasamento teórico e prático, assim como nós professores (Professor 2).

Este apoio, orientação e trabalho em colaboração de coordenadores pedagógicos e de professores, tão salientados por estes últimos, são mencionados por Oliveira-Formosinho quando afirma que

os supervisores, entre os membros do coletivo da escola, devem ajudar a pensar o desenvolvimento institucional, mas devem sobretudo acompanhar e avaliar a atividade dos recursos humanos com vista à concretização da missão da escola. [...] As funções da supervisão se devem concentrar na gestão das aprendizagens e das pessoas (2002, p. 232-233).

Deste modo, os coordenadores pedagógicos necessitam refletir sobre as suas ações supervisivas junto dos professores com vista à inclusão escolar, por forma a atenderem às necessidades destes últimos nas práticas da inclusão escolar. É no sentido do trabalho colaborativo com os professores que o coordenador pedagógico 5 afirmou agir no apoio aos professores no seu trabalho com os alunos com necessidades educativas especiais:

Primeiramente se inteirar da situação de cada aluno, levando-se em consideração que as avaliações são feitas e de responsabilidade de profissionais da área. Buscar recursos teóricos e práticos para suporte no trabalho e para dar segurança ao trabalho a ser executado. Apoiar o professor e os alunos não só no que diz respeito a intervenções e adaptações necessárias, no dia-a-dia, mas também participando de atividades diversas na turma para recurso de observação, de análise e reflexão (Coordenador Pedagógico 3).

Apesar deste testemunho, os coordenadores pedagógicos, pela natureza das suas funções, necessitavam apoiar mais os professores nas práticas inclusivas na sala de aula e na

escola, para que conseguissem que os alunos com necessidades educativas especiais tivessem efetivamente a educação escolar de qualidade a que têm direito.

A necessidade de formação para a prática da inclusão escolar

A educação para todos tem implícita a problemática sobre a qualidade de ensino para todos, que pressupõe que

os envolvidos no processo educativo escolar não podem ser meros reprodutores de decisões tomadas por outros ou seguidores de ‘receitas’, precisam ser protagonistas de suas ações, participativos e reflexivos, para que compreendam a razão de ali estarem e as implicações e as consequências de suas ações na prática (Alarcão, 2001, p. 16).

Daí a necessidade da formação contínua quer dos coordenadores pedagógicos, quer dos professores, porque, como nos refere Sanches,

a falta de uma formação contínua devidamente enquadrada e contextualizada, acrescida de uma formação inicial sem implicação dos ‘espaços’ onde vão decorrer as práticas, não ajuda (ou melhor, impede) a introdução de modelos diversificados de intervenção educativa (1996, p. 7).

A exigência e a complexidade que a prática da inclusão escolar implicam na qualidade de ensino para todos levam a maioria dos coordenadores pedagógicos a confirmarem não ter a formação específica para a promoção da inclusão escolar. Apesar disso, e em função da sua experiência profissional, das pesquisas autónomas e da partilha de experiências com colegas, acreditavam que a inclusão escolar era possível, como se pode ver, por exemplo, no discurso do coordenador pedagógico 5:

No que diz respeito a formação especializada, não tenho. Porém, considero os anos de experiência profissional (mais de 25 de exercício) um ponto positivo para o meu trabalho. Como não tenho formação especializada na área, busco na leitura de diversos pontos teóricos, de relato e ajuda de colegas, conversas com profissionais de saúde, que é a base, o suporte para a tomada de determinadas decisões. Mas, acredito que há um ponto crucial e fundamental no papel de qualquer profissional da educação, acreditar que a inclusão é possível sim. Motivo este primordial para alcançarmos a confiança e segurança de todos os envolvidos no processo (Coordenador Pedagógico 5).

Também alguns professores entrevistados falaram da falta de formação para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, apesar de procurarem formação contínua na área e de serem autodidatas nas leituras que faziam sobre o assunto:

Fiz um curso de AEE de 32 horas, oferecido pelo colégio, que me proporcionou compreender as dimensões do autismo, as intervenções que podem ser feitas e outros cursos

teórico-práticos com técnicos operacionais, que me deixaram mais segura e direcionaram meus estudos autónomos (Professor 1).

Não possuo formação específica para tal. Porém, procuro ler muito e busco orientações com profissionais capacitados. Já participei de algumas palestras sobre a inclusão (Professor 3).

Esta falta de formação para a inclusão escolar está na origem da insegurança, da falta de preparação e da resistência por parte dos professores para práticas inclusivas (Barbosa-Vioto & Vitalino, 2013; Carvalho, Coelho & Tolocka, 2016), pelo que os coordenadores pedagógicos têm um papel fundamental na dinamização de formação contínua que possibilite a eles e aos professores refletirem sobre as suas práticas de inclusão escolar e melhorá-las continuamente. Só assim a inclusão escolar será uma realidade e um direito dos alunos com algum tipo de necessidade educativa especial.

Conclusões

A promoção da inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais constitui um desafio quer para os coordenadores pedagógicos, quer para os professores do ensino fundamental. Os resultados obtidos no estudo realizado e aqui apresentados revelaram que alguns professores entendiam a inclusão escolar numa perspetiva de mera integração dos alunos com necessidades educativas especiais nos espaços físicos da escola com vista à socialização. Daí a importância da reflexão sobre o próprio conceito de inclusão escolar, o que para isso o coordenador pedagógico, pelas funções de estímulo à reflexão dos professores e de orientação da sua ação educativa, pode e deve assumir.

Através do estudo realizado também foi evidente que a maioria dos professores e dos coordenadores pedagógicos não estava suficientemente preparada para lidar com as necessidades educativas especiais dos seus alunos na escola e na sala de aula. Apesar de concordarem e de aceitarem essa inclusão, a falta de formação impedia-os de terem práticas letivas promotoras de um ensino de qualidade para esses alunos. Alguns professores justificaram este impedimento com o elevado número de alunos das suas turmas, com a falta de técnicos especializados e de recursos materiais nas escolas e com falta de formação para a prática da inclusão. Mas também referiram a insuficiente ação supervisiva do coordenador pedagógico nesse processo, no sentido de os auxiliar a encontrarem as estratégias pedagógicas que possibilitem uma prática de ensino que promova a aprendizagem em todos os alunos. Tal se deve a que alguns coordenadores pedagógicos confirmaram necessitar, eles próprios, de formação na diferenciação pedagógica e na inclusão escolar.

Daí a importância de os coordenadores pedagógicos dinamizarem a formação contínua deles próprios e dos professores na inclusão escolar e na sua prática em sala de aula, com a utilização de estratégias de diferenciação pedagógica adequadas às necessidades dos diferentes alunos, já que todos eles têm direito a um ensino de qualidade.

Constata-se, por isso, a relevância da mudança no modelo de ação supervisiva utilizado pelos coordenadores pedagógicos, bem como a necessidade de implantação de um programa de formação continuada para ambos os profissionais, de modo a que a educação escolar de qualidade constitua uma oportunidade para todos os alunos.

Referências bibliográficas:

- Afonso, A. J. & Ferreira, C. A. (2012). Explorando a Ação Supervisiva de Coordenadores de Departamentos Curriculares do Ensino Básico Português. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 20 (1), 99-117.
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (2004). *Professores Reflexivos numa Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. (2011). Entrevista. *Revista Nova Escola*, 6. Consultado em abril, 2015, em novaescola.abril.com.br/pdf/coordenação-formação.pdf. Fala_mestre.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, M. E. (2002). *A arte de assessorar executivos*. São Paulo: Pulsar Editora.
- Barbosa-Vioto, J. & Vitalino, C (2013). Educação inclusiva e formação docente: percepções de formandos em pedagogia. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (11), 353-373.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brasil, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Consultado em janeiro, 2015, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Brasil, Ministério da Educação (2001). *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação.
- Carvalho, A. F., Coelho, V. A. & Tolocka, R. E. (2016). Professores de educação infantil e temas sobre inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. *Educação e Pesquisa*, 42 (3), 717-726.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (p. 105-126). Porto: Porto Editora.

- Libâneo, J. C. (2002). *Pedagogia e Pedagogos para quê?*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, J. A. (2006). Ética na Investigação. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Orgs.). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (p. 127-159). Porto: Porto Editora.
- Mantoan, M. T. (1997). *Ser ou estar, eis a questão: explicando o deficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA.
- Mantoan, M. T. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores – Da Sala à Escola. Vol. 1*. Porto: Porto Editora.
- Rosin-Pinola, A. R. & Del Prette, Z. A. (2014). Inclusão social, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20 (3), 341-356.
- Sachs, J. (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores & A. M. V. Simão (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (p. 99-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Sanches, I. R. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no Quotidiano do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Santos, M. P. (2012). *História da supervisão educacional no Brasil: reflexões sobre política, pedagogia e docência*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Sasaki, R. K. (1997). *Inclusão, construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua Formação* (p. 77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Paris: Unesco.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão- Uma prática reflexiva de formação de professores*. Porto: Edições Asa.