

O perfil do professor coordenador na perspectiva inclusiva

Kéren Hapuque Cabral de Marins
Antônio dos Reis Lopes Mello

Como citar: MARINS, Kéren Hapuque Cabral de; MELLO, Antônio dos Reis Lopes. O perfil do professor coordenador na perspectiva inclusiva. *In*: SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar; CASTRO, Rosane Michelli de (org.). **Avaliação, formação docente e perspectivas da educação inclusiva:** eixos do atendimento educacional especializado. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 59-79.
DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-310-6.p59-79>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

CAPÍTULO 3

O PERFIL DO PROFESSOR COORDENADOR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Kéren Hapuque Cabral de Marins
Antônio dos Reis Lopes Mello

INTRODUÇÃO

Ainda é desafiador para os sistemas de ensino no Brasil, porque os alunos com necessidades educacionais especiais precisam frequentar o ensino regular e os professores precisam saber ensinar esses alunos. Essa é a condição para que a educação brasileira seja transformada em educação inclusiva. A fim de que isso ocorra, o professor precisa estar preparado para lidar com situações desafiadoras de ensino adaptado, diferentes da metodologia que convencionalmente pratica em sala de aula. Todavia, de que maneira esse professor poderia receber essa formação?

Iniciamos esta investigação analisando as legislações que regulamentam o trabalho do Professor Coordenador no Estado de São Paulo. A participação desse profissional já está consolidada há mais de 15 anos, no entanto, quando se examinam as leis que regulamentam o perfil, a designação e atuação desse profissional, elas não mencionam as habilidades

demandadas pela educação especial, de modo a atender o aluno no ensino regular. Várias legislações sobre a inclusão foram publicadas, mas não afetam o perfil do Professor Coordenador.

Sabemos quanto desafiadora é a formação continuada do professor na escola e que a mesma é uma das responsabilidades do Professor Coordenador. Por isso, surgem alguns questionamentos: estaria o Professor Coordenador preparado para trabalhar com o professor, tendo em vista as mudanças necessárias nas práticas pedagógicas inclusivas? Poderia esse profissional garantir que os alunos com necessidades educacionais especiais fossem acolhidos adequadamente, de sorte a avançarem no aprendizado escolar? O Professor Coordenador está capacitado para motivar os professores e levá-los a repensar seus valores, a adotar novas concepções de educação que saiam da prática tradicionalista de se ensinar e avaliem seus alunos, respeitando suas diferenças?

As legislações do Estado de São Paulo constituem três documentos importantes sobre as competências e as habilidades requeridas ao Professor Coordenador, mas neles faltam as especificações acerca da maneira pela qual o profissional orientaria o professor a promover a aprendizagem do aluno com necessidades especiais.

No texto, muito foi dito sobre a importância do professor como o grande responsável para que a inclusão seja uma realidade nas escolas. Assim, o presente trabalho tem como objetivo também questionar quais competências e habilidades devem ser esperadas do Professor Coordenador, para que ele se responsabilize pelo processo de formação continuada do professor, possibilitando que a inclusão aconteça com as adaptações pedagógicas necessárias para garantir a aprendizagem desse aluno e sua interação social.

Definir o perfil adequado do Professor Coordenador deve ser o foco essencial para o processo de inclusão escolar, porque desse parâmetro se pode promover a formação do próprio Professor Coordenador e dos professores, visando a oferecer a familiaridade teórica e prática em situações desafiadoras, já que não se deve justificar o despreparo profissional diante da necessidade da demanda. A inclusão é um direito e a escola deve promovê-lo.

A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ouvimos, hoje, diálogos sobre educação inclusiva, lazer inclusivo, transporte inclusivo, entre outros. De acordo com Sasaki (1997), a inclusão, começou por volta de 1987 e, desde então, vem sendo cada vez mais requisitada nas esferas sociais. Mas, ainda é necessário questionarmos: o que entendemos por inclusão? O que estamos fazendo e chamando de práticas de inclusão?

Para Sasaki (1997), há dois princípios importantes na experiência da integração, os quais fizeram surgir o paradigma da inclusão e da igualdade. O primeiro deles, *normalização*, cujo fundamento básico era o de que toda pessoa com deficiência, principalmente a mental, tinha o direito de tentar manter um estilo de vida mais próximo ao comum, dentro de sua cultura. O segundo, *mainstreaming*, que vem sendo utilizado sem tradução, significou, na área de educação especial, levar os alunos para serviços educacionais que estejam disponíveis na comunidade. Foi esse movimento da integração social, a partir da década de 1980, que deu um grande impulso para o surgimento da luta pelos direitos das pessoas com deficiência.

Na opinião de Sasaki (1997), a fim de que a inclusão aconteça de fato, é importante que haja *equiparação de oportunidades*, “[...] para que todas as pessoas, incluindo as com deficiência, tenham acesso a todos os serviços, bens, ambientes construídos e ambientes naturais, em busca de seus sonhos e objetivos junto à população geral”. (SASSAKI, 1997, p. 39).

A concepção de inclusão ainda está sendo construída, porque decorre de um “[...] processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência (além de outras) e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”. (SASSAKI, 1997, p. 39). Pela inclusão, a seu tempo, deve ser possível atender às necessidades de todos os seus cidadãos, como resultado de um processo contínuo e não como um pré-requisito, no aspecto legal, para que pessoas com deficiência possam fazer parte da sociedade, apenas por princípio.

A fase de transição entre a integração e a inclusão deu-se do século 20 para o 21, por isso, é compressível que, na prática, ambas coexistam por algum tempo. Inclusive, as duas palavras são usadas, contudo, com significados distintos: *integração*, com o significado de “[...] inserção da

pessoa com deficiência preparada para conviver na sociedade” e *inclusão*, [...] “modificação da sociedade como pré-requisito para qualquer pessoa buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania”. (SASSAKI, 1997, p. 42).

Desse modo, podemos conceber a inclusão social como um “[...] processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também da própria pessoa com deficiência”. (SASSAKI, 1997, p. 40). Espera-se que mais sistemas comuns da sociedade adotem a inclusão, pois só assim ela será verdadeiramente uma sociedade para todos: a *sociedade inclusiva*.

INCLUSÃO ESCOLAR: VONTADE PARA MUDAR

Sasaki (1997, p.126-127) relaciona quatro fases na história da educação para pessoas com deficiência: *da exclusão*, em que as pessoas deficientes eram consideradas “[...] possuídas por maus espíritos ou vítimas da sina diabólica e feitiçaria.” Por esse motivo, não recebiam atenção educacional, nem outros serviços. Da *segregação institucional*, em que as pessoas com deficiência eram atendidas em instituições religiosas ou filantrópicas. Daí surgiu, nos países em desenvolvimento, a “educação especial” para crianças com deficiência. Foi também nessa fase que a sociedade começou a admitir que as pessoas com deficiência poderiam ser produtivas, caso recebessem escolarização e treinamento profissional. Com isso, nasceram as escolas especiais, centros de reabilitação e oficinas protegidas de trabalho. De *integração*, dando início às classes especiais dentro das escolas comuns, não por motivos humanitários, mas para impedir que as crianças com deficiência “interferissem no ensino”, não “absorvessem as energias do professor” e, por conseguinte, não o impedissem de ensinar os demais alunos da classe. E a fase da *inclusão*, que veio para questionar as políticas e a organização da educação especial, regulando o conceito de *mainstreaming*.

A meta principal da inclusão deve ser a de não deixar nenhuma criança fora do ensino regular, desde o início da escolarização. As escolas inclusivas precisam constituir o sistema educacional de forma a atender às necessidades de todos os alunos e de estruturar-se pensando neles. A escola inclusiva muda toda sua perspectiva educacional, quando deve assistir

não apenas os alunos com dificuldades, mas todos os que fazem parte do cenário educacional: professores, alunos e pessoal administrativo.

Na escola inclusiva, professores e alunos devem conhecer e entender que o ser humano possui diferentes inteligências, para desenvolver e trabalhar melhor com as diversidades dentro e fora da sala de aula. Gardner¹ e outros estudiosos descreveram as diferentes habilidades que cada um pode ter, em decorrência das características próprias das inteligências. A educação de qualidade, cujo paradigma é o da inclusão, destina-se a essa diversidade humana que existe no ambiente escolar, respeitando o *estilo de aprendizagem* – a maneira como cada um aprende melhor – e às *múltiplas aprendizagens* – diferentes tipos de inteligência. Nessa compreensão, há duas abordagens diferentes: a *tradicional*, em que se busca conhecer as dificuldades dos alunos. E a *inclusiva*, em que se procura saber quais são as habilidades dos alunos e, após identificar o estilo de aprendizagem e as inteligências múltiplas de cada um, o professor pode desenvolver estratégias diversas para garantir o sucesso dos alunos.

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter:

A idéia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social. (BRASIL, 2004a, p. 8).

Este é o grande desafio: encontrar mudanças na organização pedagógica para que as diferenças sejam reconhecidas e valorizadas, permitindo que o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais seja uma realidade nas instituições educacionais.

¹ A Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner (1985), é uma alternativa para o conceito de inteligência como uma capacidade inata, geral e única, que permite aos indivíduos uma performance, maior ou menor, em qualquer área de atuação.

RECONHECER E VALORIZAR AS DIFERENÇAS: IDEAIS PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

Para que possamos alcançar uma educação inclusiva de qualidade, alguns questionamentos são necessários: que adaptações são necessárias para uma escola inclusiva? Como ajudar alunos com necessidades especiais de educação a se adaptarem em uma escola que não foi feita pensando neles? Quais mudanças, no que se refere aos aspectos humanos, tecnológicos e físicos, serão necessárias para que realmente possamos vir a ter uma escola inclusiva?

Há muitas inquietações. Todavia, a solução só virá se todos entendermos alguns pressupostos:

A indiferença às diferenças está acabando, passando da moda. Nada mais desfocado da realidade atual do que ignorá-las. Nada mais regressivo do que discriminá-las e isolá-las em categorias genéricas, típicas da necessidade moderna de agrupar os iguais, de organizar pela abstração de uma característica qualquer, inventada, e atribuída de fora. Mas é preciso estar atento, pois combinar igualdade e diferenças no processo escolar é andar no fio da navalha. O certo, porém, é que os alunos jamais deverão ser desvalorizados e inferiorizados pelas suas diferenças, seja nas escolas comuns, seja nas especiais. (MANTOAN, 2006, p. 22).

É nesse “fio da navalha” que iremos à procura de respostas (ou talvez, mais inquietações) que surgem nos discursos sobre a escola inclusiva.

DILEMAS DA ESCOLA INCLUSIVA

Em referência à nossa pergunta – *Que adaptações são necessárias para uma escola inclusiva?* – Marchesi (2004) apresenta os dois dilemas que ele considera os mais relevantes: o que diz respeito ao tipo de currículo que se deve oferecer aos alunos com graves problemas de aprendizagem e o que se refere aos novos recursos destinados a proporcionar a esses alunos uma educação melhor.

Na escola inclusiva, o *currículo* é comum para todos. Porém, sem se esquecer de que os alunos são diferentes, as estratégias educativas necessitam igualmente levar em conta e respeitar as individualidades e, no caso dos alunos com necessidades educativas especiais, essa educação precisa ser adaptada às possibilidades desses alunos. Segundo Marchesi (2004, p.

44), “[...] os alunos com graves problemas de aprendizagem incorporam-se à escola para ter acesso, junto com seus colegas, a experiências similares de aprendizagem. [...] os alunos, porém, não são iguais”. Ele observa que as características do currículo interferem no processo de inclusão, sendo que um currículo centrado nos conteúdos conceituais e em aspectos mais acadêmicos propõe sistemas de avaliação que nivelam os alunos, gerando o fracasso àqueles com mais dificuldades. Já os currículos mais equilibrados, em que o desenvolvimento social e pessoal também tem importância, a avaliação é feita pensando-se numa reorganização do processo educativo, numa retomada de estratégias, para que o aluno possa alcançar o aprendizado, facilitando assim o seu processo de integração. Constatada a necessidade de adaptação de currículo, é preciso ajustar a resposta educativa às diferentes características e necessidades dos alunos, para garantir-lhes o pleno acesso ao ensino e à cultura.

Outra adaptação importante e necessária concerne à *avaliação*. Ao tratar de avaliação, Marchesi (2004) apresenta alguns itens. No primeiro, *critérios de êxito*, há dois principais tipos de critérios para determinar o maior ou menor grau de êxito, num programa de integração. Um deles se refere às *mudanças* que esse programa provoca, no *desenvolvimento das crianças integradas*, enquanto o segundo, às *mudanças* que se produzem *nas escolas* que adotam essa integração. O primeiro critério, implicitamente o principal, remete ao desenvolvimento das crianças integradas, com o objetivo de analisar o desenvolvimento cognitivo, o rendimento escolar, a interação social e a autoestima, comparando crianças com problemas de aprendizagem em situações integradoras com seus colegas de classe e com crianças que se escolarizam em escolas especiais. O segundo mostra as modificações positivas que ocorrem na escola, em termos de organização, funcionamento, formação dos professores, desenvolvimento do currículo e ensino na sala de aula, que se efetivam num projeto de integração. Esses critérios de êxito devem levar em conta duas opções principais de tipos de avaliação: a *cumulativa*, que facilita o processo de integração, detectando as insuficiências e fazendo as intervenções necessárias para melhorá-la, e a *formativa*, que serve como guia para realizar as mudanças necessárias ao programa de integração que está sendo avaliado. A avaliação das necessidades educativas especiais dos alunos terá sentido, se ela servir para

orientar a melhoria das condições do processo de ensino e aprendizagem, e identificar os apoios necessários para o seu progresso.

Outra adaptação importante que a escola precisa fazer, e que podemos incluir em três níveis diferentes, relaciona-se ao contexto político e social, ao contexto da escola e ao contexto da sala de aula. Quanto ao *contexto político e social*, há três ideologias principais: *liberal*, aquela que seleciona os alunos com maiores possibilidades de êxito, a fim de que obtenham maior prestígio e até mais recursos. Quando esse tipo de proposta é a predominante, fica mais difícil implantar projetos de inclusão, porque está se levando em conta apenas o sucesso; *pluralista e igualitária*, que, além do rendimento, dão importância à socialização e à formação em atitudes solidárias, sendo as mais adequadas para a integração dos alunos com necessidades especiais. Quanto ao *contexto da escola*, alguns fatores têm maior incidência na sua mudança para uma escola inclusiva como a transformação do currículo, o desenvolvimento profissional dos professores, uma liderança efetiva – “[...] os líderes transformacionais promovem culturas escolares de colaboração” (MARCHESI, 2004, p. 45) e a modificação da cultura e da organização da escola. Quanto ao *contexto da sala de aula*, o trabalho do *professor* é fundamental, pois é ele que pode desenvolver um currículo acessível a todos os alunos e, com sua experiência, influenciar outros professores na elaboração dos projetos da escola. Com relação aos *alunos*, três fatores estão envolvidos em seu processo de aprendizagem: os conhecimentos prévios, a atividade mental construtiva e a motivação para aprender. Quanto aos *conteúdos* “[...] é preciso considerar especialmente sua estrutura e sua coerência interna para favorecer aprendizagens significativas”. (MARCHESI, 2004, p. 46).

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS CONDIÇÕES PESSOAIS DE DEFICIÊNCIA

Quanto à nossa segunda pergunta – “*Como ajudar alunos com necessidades especiais de educação a se adaptarem numa escola que não foi feita pensando neles?*” – é possível fazer uma remissão a Glat e Nogueira (2002, p. 26):

Vale sempre enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos

serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades.

As diversas necessidades educativas especiais, de ordem sensorial, motora ou psíquica, incidem no processo de desenvolvimento pessoal do aluno. É importante saber de que forma essas necessidades afetam a aprendizagem, para poder estabelecer qual a melhor resposta educativa inclusiva capaz de proporcionar uma ajuda eficaz a esse aluno. Dentre as necessidades especiais com as quais a educação inclusiva precisa aprender a lidar, destacamos as dificuldades de aprendizagem. A psicóloga Evelyn Boruchovitch (2010) indica quais alunos vêm sendo foco de ações educacionais: os alunos com retardo mental, com dificuldades de aprendizagem e os superdotados. Tais estudantes apresentam diversas dificuldades de aprendizagem. Vejamos a definição dessa expressão, do ponto de vista de Martin e Marchesi (1996, *apud* BORUCHOVITCH, 2008, p. 40, 41):

Dificuldades de aprendizagem implicaria em qualquer dificuldade observável vivenciada pelo aluno para acompanhar o ritmo de aprendizagem de seus colegas da mesma idade, independentemente do fator determinante da defasagem. Assim sendo, dentro da categoria dificuldades de aprendizagem podem ser encontrados, mais precisamente, alunos com: problemas situacionais de aprendizagem (apresentando comprometimento em algumas circunstâncias e não em outras), problemas de comportamento, problemas emocionais, problemas de comunicação (distúrbios da fala e da linguagem), problemas físicos, de visão e de audição, e, por fim, problemas múltiplos (presença simultânea de mais de um dos problemas anteriormente mencionados).

A diferença básica entre os alunos com bom rendimento e aqueles que apresentam grandes dificuldades de aprendizagem está na capacidade diferente de uns e de outros em utilizar o pensamento lógico, que lhes possibilite resolver problemas que nunca enfrentaram antes e gerar novos conhecimentos.

Diante disso, surgem questões sobre procedimentos de ensino: como tais alunos organizam seus pensamentos? Ashman e Conway

(1998), Whitman (1990) e Wong (1994) sugerem ajudar o aluno a tomar consciência dos elementos comuns entre problemas novos e antigos, solicitando-lhe que identifique situações adequadas para empregar estratégias; fazer com que o aluno verbalize as razões que o levaram a escolher determinadas estratégias, em cada caso; propor tarefas diferentes da original, para consolidar estratégias e oferecer tarefas de generalização e/ou inferências, tanto na escola quanto fora dela.

As dificuldades de aprendizagem só podem ser significadas nas interações intra e extraescolares. As intervenções devem ser feitas no âmbito do aluno, nas questões que interferem nas práticas pedagógicas, na formação de professores e naquelas que influenciam nas questões metodológicas. Quanto às práticas pedagógicas, Linhares (1991) e Fini (1996) ressaltam a importância de modificá-las, tendo em vista a necessidade de melhorar a capacidade de ensinar. O professor, que diariamente está com o aluno, deve ser o principal responsável para contribuir, amenizando as dificuldades de aprendizagem, estimulando e motivando seus alunos na construção do conhecimento. O uso das estratégias para facilitar a aprendizagem deve atuar em dois níveis, ao mesmo tempo, isto é, estas precisam ser *específicas*, a ponto de auxiliar o progresso cognitivo (sublinhar, resumir, prover exemplos) e precisam igualmente *ajudar na promoção e manutenção de condições internas adequadas no aluno*, atuando nos estados psicológicos que se refletem na aprendizagem.

MUDANÇAS NECESSÁRIAS NOS ASPECTOS HUMANOS, TECNOLÓGICOS E FÍSICOS

Com relação à nossa terceira questão – “Quais as mudanças sobre os aspectos humanos, tecnológicos e físicos serão necessários, para que realmente possamos vir a ser uma escola inclusiva?” – no que se refere aos aspectos humanos, no texto sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva², são apresentados alguns documentos que estabelecem a importância da formação de professores para trabalhar com alunos com necessidades especiais. Alguns deles são: a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições de ensino

² Atendimento Educacional Especializado – UNESP, Marília – Módulo 2, Agenda 1 – Texto 1 – 2010.

superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – como meio legal de comunicação, determinando sua inclusão como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Em 2003, o MEC implementa o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, para promover um amplo processo e formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros. O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visa à formação e à certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de LIBRAS. Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – que teve como um dos eixos a formação de professores para a educação especial. Podemos citar também que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, entre outros objetivos, garante a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação, para a inclusão escolar e a acessibilidade urbanística e arquitetônica, e também para os mobiliários e equipamentos; nos transportes; na comunicação e informação.

Quanto aos *aspectos tecnológicos*, muito se tem feito para possibilitar aos deficientes auditivos, visuais e físicos o acesso ao aprendizado, por meio de recursos tecnológicos sofisticados, como os aparelhos de amplificação sonora individuais digitais ou o implante coclear para deficientes auditivos profundos, recursos ópticos e não ópticos para deficientes visuais e o uso da Tecnologia Assistiva no Ambiente Escolar, considerada como um “[...] auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência” (SCHIRMER et al., 2007, p. 27) e também se refere a “[...] todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, e consequentemente, promover vida independente e inclusão” (SCHIRMER et al., 2007, p. 31).

Com relação aos *aspectos físicos*, no texto *Análise das condições ergonômicas de uma classe especial de deficientes físicos*³ (BRACCIALLI,

³ Atendimento Educacional Especializado – UNESP, Marília – Módulo 6, Agenda 4 – Texto 3 – 2010.

et al., 2010), os autores enfatizam que, atualmente, os profissionais que atuam junto à Educação Especial e os profissionais da reabilitação física concordam que é necessário haver uma adequação do mobiliário escolar e do ambiente físico, para que o acesso de alunos deficientes físicos à escola seja facilitado. Eles afirmam que, se o posicionamento corporal do aluno deficiente físico for adequado, proporcionado pelas condições ergonômicas apropriadas do mobiliário escolar, ele pode melhorar o desempenho funcional do estudante, durante as atividades desenvolvidas em sala de aula e, por causa disso, melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Quanto ao ambiente escolar, é importante a adequação do espaço físico, no que tange às medidas da largura das portas, à construção adequada de rampas, ao espaçamento entre os mobiliários, enfim, diversas medidas que devem ser criteriosamente seguidas e analisadas, baseadas em normas de edificação previstas pela ABNT.

Diante do exposto, devemos assumir o compromisso e a responsabilidade para com cada aluno que temos em nossas mãos, e cada instituição escolar para com os seus professores. Esse é o propósito da escola inclusiva. Receber todos os alunos, ter professores capacitados para trabalhar com eles e realmente incluí-los, a fim de que recebam uma educação de qualidade. É preciso investir na formação e valorização do trabalho do professor e na mudança da escola.

Pensando na importância do papel do professor na escola inclusiva, passaremos a discutir questões importantes, como: quem, dentro da escola, seria o maior responsável pela formação continuada dos professores? Quem é que pode influenciar positivamente o professor, lembrando-o de que os alunos são diferentes e, portanto, as estratégias educativas devem atender e respeitar as individualidades e, no caso dos alunos com necessidades educativas especiais, essa educação precisa ser adaptada às possibilidades desses alunos? Quem deve ter competência para realizar uma “[...] mobilização efetiva dos esforços individuais no sentido de superar atitudes de acomodação, alienação, marginalidade, comportamentos individualistas e estimular a construção de espírito de equipe”? (LUCK, [20--], p. 2).

Segundo os documentos elaborados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que tratam da designação do Professor Coordenador, é ele quem deve ter esse perfil, o de “[...] intervir na prática

docente, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos” (SÃO PAULO, 2007a). Assim, procuramos revisar esses documentos, de maneira a analisar se as competências e habilidades requeridas desse profissional irão permitir que ele seja capaz de colaborar na formação continuada dos professores com relação à inclusão.

O PROFESSOR COORDENADOR NA ESCOLA INCLUSIVA

Na rede pública de ensino paulista, duas importantes Resoluções tratam da função do Professor Coordenador: a SE 88/2007 e a SE 90/2007.

A Resolução SE 88/2007 relaciona, nas competências do Professor Coordenador, as expectativas de melhoria da qualidade do ensino que a Secretaria da Educação objetiva. Esse texto oficial assevera que a “[...] coordenação pedagógica se constitui em um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino”. (SÃO PAULO, 2007a). As condições para atingir esses fins tornam-se solidificadas quando a competência dos Professores Coordenadores na escola é definida como a de um “gestor.” E, como gestores, seus papéis passam a ser os de fazer cumprir a “política” que a Secretaria da Educação explicita nos objetivos declarados nessa Resolução, como lemos:

- [...] - ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos de avaliação externa e interna;
- intervir na prática docente, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos;
- promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e melhoria de seu trabalho. (SÃO PAULO, 2007, p.9).

Assim, o papel desse gestor é complementado com a função de acompanhar as políticas implementadas, conforme está no artigo 2º. Nesse sentido, o olhar se volta para a avaliação do ensino e o processo de aprendizagem dos alunos, com especial atenção aos resultados de

desempenho. Adequado é dizer que a escola deve ser o “[...] espaço coletivo de construção permanente da prática docente”. Dessa forma, a mediação do Professor Coordenador necessita ser constante, assumindo “[...] o trabalho de formação continuada”, não de modo aleatório, mas “a partir do diagnóstico dos saberes dos professores”. Cabe a ele estimular os professores, visando a uma “participação ativa de todos”, em todos os níveis de ensino que a escola oferece.

O artigo 2º, ainda, refere-se ao zelo que o Professor Coordenador deve ter em relação aos documentos oficiais. De maneira específica, apresenta os “referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem”, que norteiam as políticas educacionais oficiais. Ressalta ainda que o Professor Coordenador deve “[...] divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.”

A Resolução SE 90/2007, no Artigo 3º, acrescenta novas atribuições àquelas já mencionadas na Resolução 88/2007. Destaca tarefas específicas a um tutor dos professores, quando afirma que o Professor Coordenador deve “[...] orientar e auxiliar os docentes”, e “[...] apoiar as ações de capacitação dos professores” (SÃO PAULO, 2007b). No envolvimento com as ações internas da escola e do seu projeto político-pedagógico, o Professor Coordenador deve ser o articulador. As tarefas dos docentes precisam ser acompanhadas diretamente por ele, pois consta também nessa Resolução que ele deverá “[...] observar a atuação do professor em sala de aula” (SÃO PAULO, 2007b), garantindo metodologias mais adequadas para o ensino, que sejam focadas na aprendizagem dos alunos.

Outro documento importante, que trata da função do Professor Coordenador, o Caderno do Gestor, afirma que sua função deve estar centrada na “[...] *gestão de qualidade do ensino* oferecido pela escola e na construção de um espaço produtivo para uma convivência social e coletiva mais humana e construtiva da comunidade escolar”; deve ser capaz de “[...] definir e articular múltiplas ações voltadas para a qualidade do ensino e de seus resultados na aprendizagem dos alunos no contexto real onde essas ações acontecem” ((SÃO PAULO, 2008a, p.7); deve saber

[...] analisar as causas de questões amplas que afetam o funcionamento da escola, como as culturas de diferentes grupos, a família, a fome, a exclusão econômica e social, os valores difundidos pela mídia, a

violência física e simbólica contra a criança e o jovem, o trabalho, o desemprego, a distribuição de renda, etc. (SÃO PAULO, 2008a, p. 9).

Espera-se também que o Professor Coordenador compreenda a realidade do processo de ensino-aprendizagem e seus desafios e saiba orientar-se,

[...] considerando as relações que afetam o desempenho dos alunos – seja dentro das salas de aula e da escola, seja entre a escola e a comunidade – e os dilemas atuais relativos ao ideal de cidadania responsável e seus correlatos: a formação moral, política e social. (SÃO PAULO, 2008a, p. 9).

Nesse documento, são citadas igualmente algumas competências que se esperam do Professor Coordenador: saber se comunicar com os diferentes públicos, compreender os conceitos das várias áreas do conhecimento, interpretar dados e informações para tomar decisões e enfrentar situações-problema relacionadas à gestão pedagógica da escola e recorrer aos conhecimentos das áreas da Pedagogia, para a “[...] elaboração de propostas de intervenção solidária na escola, respeitando os direitos humanos e considerando a diversidade sociocultural.” (SÃO PAULO, 2008a, p. 11).

Expostas as concepções das Resoluções 88/2007 e 90/2007 e do Caderno do Gestor, duas reflexões se fazem necessárias, tendo como respaldo importantes legislações.

A primeira apoia-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, Capítulo V, artigo 59, inciso I, que trata da Educação Especial, garantindo aos educandos com necessidades especiais que os sistemas de ensino devem assegurar “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996). Pensando na função essencial do Professor Coordenador que está associada ao processo de formação dos professores, nos documentos já analisados, os quais enfocam sua designação, em nenhum momento foi citado que ele deve capacitar e orientar os professores quanto ao trabalho com alunos com necessidades especiais. E o que está assegurado a eles, nesse artigo, é de responsabilidade do Professor Coordenador, pois

é ele que, orientando os professores, possibilitará a execução do que está proposto nesse inciso I, levando-os a analisar as mudanças que se propõem para essa escola, que, de acordo com a Constituição Federal, artigo 5º, deve garantir o *direito à igualdade*; em acréscimo, a lei trata, nos artigos 205 e seguintes, do *direito de todos* à educação.

À luz dessa lei, fica evidente que o papel do Professor Coordenador na escola inclusiva, enquanto formador, é levar os professores a assimilar as mudanças que devem ocorrer na organização pedagógica da escola, de sorte a garantir que as diferenças sejam reconhecidas e valorizadas, sem qualquer discriminação. É de conhecimento que o professor, em sua formação inicial, não é preparado para trabalhar com o aluno com necessidades especiais, por isso, essa formação precisa ser oferecida na escola, sob a orientação do Professor Coordenador, no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), por meio de orientações técnicas e estudos coletivos e/ou individuais.

A segunda reflexão apoia-se na Resolução 11/2008, artigo 3º, que estabelece:

O atendimento escolar a ser oferecido ao aluno com necessidades educacionais especiais, *deverá ser orientado por avaliação pedagógica* realizada pela equipe da escola, formada pelo Diretor, *Professor Coordenador* e Professor da sala comum, podendo, ainda, contar, com relação aos aspectos físicos, motores, visuais, auditivos e psico-sociais, com o apoio de professor especializado da Diretoria de Ensino e de profissionais da área da saúde. (SÃO PAULO, 2008b).

A compreensão desse artigo subsidia a seguinte questão: se o Professor Coordenador é responsável pela avaliação pedagógica do aluno com necessidades educacionais especiais, como ele fará essa avaliação, se, em momento algum, nos documentos examinados, é exigido desse profissional que ele tenha alguma especialização e/ou conhecimento em Atendimento Educacional Especializado? Para que ele seja designado à função, é necessário que ele realize um concurso, sendo professor efetivo ou não da Rede Estadual, não precisando necessariamente ser pedagogo. Se essa não é uma exigência para que ele assuma o cargo, a quem cabe a responsabilidade de formação do formador? Concebida dessa forma, a situação é muito séria, pois, muitas vezes, a falta de preparo formal

dos Professores Coordenadores tem contribuído para que não ocorra a melhoria da qualidade da formação dos professores que atuam na escola. É verdade que muitos Professores Coordenadores manifestam iniciativas pessoais de aprofundamento teórico, de envolvimento com suas práticas nas escolas, preocupação diante dos problemas com os quais se deparam e, sobretudo, com essa nova realidade da escola – a de garantir a todos os alunos deficientes o acesso à escolaridade, removendo qualquer tipo de barreira que lhes impeça a frequência ao ensino Regular.

Marchesi (2004, p. 20) elenca ações necessárias para que a inclusão ocorra dentro da escola, a saber: detectar as necessidades educativas especiais, isto é, conhecer como foram geradas; que influência teve o ambiente social e familiar e que papel a escola tem, na origem e na manifestação dessas dificuldades; orientar como proporcionar o atendimento a esses alunos; que modelo de avaliação usar; como prover de recursos a prática escolar; como definir o currículo que atenda a todos com igualdade; como formar e coordenar o trabalho em grupo dos professores e, finalmente, qual é a resposta educativa mais adequada. Essas iniciativas terão como finalidade principal a avaliação de cada aluno com necessidades especiais, proporcionando a análise das potencialidades de desenvolvimento e de aprendizagem e determinando que tipo de ensino é requerido e que recursos suplementares serão necessários para se conseguir uma melhor educação, no contexto mais inclusivo possível.

Sendo essas ações essencialmente pedagógicas, seria de grande importância que elas fossem contempladas nas Resoluções SE 88/2007 e 90/2007 e no Caderno do Gestor/2008, visto que as competências do Professor Coordenador devem estar atreladas ao que fixam algumas legislações que tratam da educação de pessoas com necessidades educacionais – como o artigo 206 da Constituição da República Federativa do Brasil, Título VIII, Capítulo III, Seção I: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: III – pluralismo de ideias e de *concepções pedagógicas* [...]” – e a Resolução 11/2008, que é fundamentada no disposto nas Constituições Federal e Estadual, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Indicação Nº 70/2007 e Deliberação Nº 68/2007 do Conselho Estadual da Educação: os paradigmas atuais da inclusão escolar vêm exigindo a ampliação dos

serviços de apoio especializado e a adoção de projetos pedagógicos e metodologias de trabalho inovadores (SÃO PAULO, 2008B).

Nesse contexto da educação inclusiva, o Professor Coordenador deve entender que “[...] as escolas que respondem melhor à diversidade dos alunos não apenas favorecem seu adequado desenvolvimento como também são as que mais crescem como instituição”. (BLANCO, 2004, p. 292). No sentido imperativo do fazer educacional, Mantoan (2006, p. 26, 27) alude a essa tarefa como “obrigação” daquele profissional que precisa garantir que o “direito de todos à educação” não seja mitigado. Antes, conclui a educadora, não se trata de um ato de coragem “defender a inclusão”, mas que não se deve correr “nenhum risco” de que os alunos com deficiência frequentem ambientes educacionais à parte. Muito ainda tem que ser feito e revisto. A função articuladora e transformadora é complexa, pois não há uma fórmula, mas implementar tarefas e controlar variáveis. O Professor Coordenador precisa investir em práticas pedagógicas que promovam formas de aprendizagem e de avaliação, segundo métodos de ensino que possibilitem atender aos alunos com necessidades especiais, de sorte que a escola deve ser formadora de habilidades e promotora de competências, visando a “[...] encontrar soluções que respondam à questão do acesso e da permanência dos alunos nas [...] instituições educacionais.” (MANTOAN, 2006, p. 15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo mostra alguns aspectos da educação inclusiva sob o ponto de vista do profissional Professor Coordenador, apresentando dilemas e possíveis soluções, principalmente em algumas questões referentes à formação necessária desse profissional, para que ele possa ter competência para atuar na formação continuada do professor, na perspectiva inclusiva.

No que se refere à formação profissional, questionaram-se suas competências e habilidades como responsável pela formação continuada dos professores, pois, embora as legislações determinem tal condição, constata-se a fragilidade desse profissional, porque ao mesmo não se fixou obrigatoriedade da formação.

Compreendemos que as Resoluções que tratam da designação do Professor Coordenador precisam mudar, no sentido de serem mais

específicas quanto à formação, isto é, os desafios do Professor Coordenador parecem transcender as Resoluções mencionadas, quando não se fazem específicas no sentido de olhar para a Educação Especial. Embora a Secretaria da Educação não tenha demonstrado senso rigoroso na sua política quanto ao Professor Coordenador e à Educação Especial, há dispositivos legais para que nenhuma pessoa com deficiência seja ignorada. Contudo, não foi explícita quando definiu o perfil desse profissional, que foi considerado por ela um de seus pilares estruturais na política da melhoria da qualidade de ensino.

Ainda é preciso definir de que maneira esse profissional poderia proporcionar uma busca conjunta de soluções, diante dos problemas apresentados por todos os alunos, potencializar a colaboração entre todos os professores e impulsionar o desenvolvimento para que eles assumam o compromisso com a mudança educativa que respeite as diferenças.

A formação específica do Professor Coordenador necessita estar prevista nas legislações analisadas, sobretudo com relação à Educação Especial, para que ele possa ser capaz de realizar com qualidade a formação continuada do professor no que concerne à inclusão. Essa seria a condição para se oferecer o ensino de qualidade na escola. O professor precisa ter a competência para elaborar e implantar novas propostas e práticas pedagógicas de ensino, respondendo desse modo às peculiaridades dos estudantes, buscando soluções de maneira a atender a todos os alunos da turma, acreditando na capacidade de adaptação intelectual, independentemente do nível de compreensão de cada um. Só assim conseguiremos enfrentar o grande desafio de construir práticas pedagógicas que satisfaçam a todos os alunos.

Essas mudanças poderão ocorrer, se o Professor Coordenador tiver uma postura voltada para a inclusão, de sorte de que ele possa realizar a formação continuada dos professores, preparando-os para lidar com essa nova situação, a fim de que repensem suas práticas. Novas concepções de educação devem ser adotadas, para que reconheçam e se valorizem as diferenças, para que o direito de todos os alunos à escola seja uma realidade na educação brasileira.

REFERÊNCIAS

- BRACCIALI, L. M. P. et al. *Análise das condições ergonômicas de uma classe especial de deficientes físicos*. Formação de Atendimento Educacional à Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. (In: Módulo 6. Agenda 4. Texto 3. 2010).
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/ 2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 39-40, 14 set. 2001. (Seção 1 E). Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> >. Acesso em: ago. 2011.
- BRASIL. Conselho nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 1*, de 18 fev. 2002. (institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf> Acesso em: jul/2011.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2001. 405p. DF: Senado, 1988.
- BRASIL. *Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm >. Acesso em: jul. 2011.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf >. Acesso em: ago. 2011.
- BRASIL. *Lei n. 10.436, 24 abr. 2002*, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: jul. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. *O Plano de desenvolvimento da Educação*. PDE/2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm> > Acesso em: ago. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica*. Coordenação geral SEESP/MEC, 2004a. 28 p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf> > Acesso em: ago./2011. V. 1.
- BRASIL. Ministério Público Federal. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva. (Org.) *O acesso de alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*. Brasília (DF): Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004b. 59 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Formação de Atendimento Educacional à

Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. (In: Módulo 2. Agenda 1. Texto 1. 2010).

COLL, C. et al. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Tradução de Fátima Murad. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 364 p.

LUCK, Heloísa. *A dimensão participativa da gestão escolar*. Disponível em: < <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-jornada-pedagogica/gestao-escolar/dimensao-participativa-da-gestao-escolar.pdf>.> Acesso em: 22 out. 2011.

MANTOAN, M. T.; PIETRO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. 103 p.

ROGERS, C. R. *Tornar-se pessoa*. Tradução de Manuel José do Carmo Ferreira. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981. 341 p.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do Gestor: gestão do currículo escolar*. São Paulo: SEE, 2008. 76 p. v. 1.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Resolução SE n. 88, 19 dez. 2007*. Dispõe sobre a função gratificada de professor Coordenador. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/detresol.asp?strAto=200712190088>> Acesso em: ago. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Resolução SE n. 90, 21 dez. 2007*. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador nas quatro séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em escolas da rede estadual de ensino. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/detresol.asp?strAto=200712190090>> Acesso em: ago. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Resolução SE n. 11, de 31 de janeiro de 2008*. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/pesqorient.asp?ano=2008>> Acesso em: 2 out. 2011.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010. 178 p.

SCHIRMER, C. R. et al. *Deficiência física*. Formação de Atendimento Educacional à Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: SE-ESP/SEED/MEC, DF, 2007. (In: Módulo 6. Agenda 3. Texto 2.).

SISTO, F. F. et al (Org.). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Petrópolis: Vozes, 2010.