

A INCLUSÃO ESCOLAR DO DEFICIENTE NA PERCEPÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO¹

Tiago Fernando Alves de Moura²

Paulo César Gomes³

Ana Carolina da Silva Barreto⁴

Laís dos Santos Soares⁵

Resumo: Apesar de amplo amparo na Legislação Brasileira vigente e dos muitos documentos curriculares (entre orientações, diretrizes curriculares, cartilhas, manuais, etc.) publicados nas últimas três décadas nas esferas municipal, estadual e federal; ainda vivemos o grande paradigma da Inclusão Escolar de estudantes deficientes em nossas salas de aulas. Trata-se de uma Pesquisa Qualitativa em Educação na qual investigamos neste trabalho o olhar de três professores coordenadores pedagógicos (PCP) sobre a inclusão escolar de alunos deficientes em salas de aulas regulares da Educação Básica de três diferentes escolas que nomeadamente “hasteiam a bandeira” da Inclusão Escolar do Deficiente. Os resultados sugerem uma visão de inclusão escolar “puramente” para atender a legislação vigente, que visa “exclusivamente” a socialização do deficiente como alvo de caridade e sem grandes metas de ensino que possibilitem igualdade de acesso ao conhecimento escolar e até mesmo a permanência nas escolas investigadas.

Palavras-chaves: Educação Escolar Inclusiva. Inclusão Escolar. Professor Coordenador Pedagógico (PCP).

Introdução

Buscamos neste artigo investigar a inclusão escolar do estudante deficiente na visão de professores coordenadores pedagógicos em diferentes escolas de duas cidades do interior paulista. Nossos objetivos principais foram: (a) investigar como os Professores Coordenadores Pedagógicos (PCP) de três diferentes escolas públicas compreendem a inclusão escolar do estudante deficiente na rede pública de ensino; (b) como compreendem a questão da inclusão escolar do deficiente na escola e de (c) e de seu posicionamento ou papel enquanto professor coordenador pedagógico.

O aluno deficiente tem o direito ao acesso, frequência e permanência em turmas regulares da Educação Básica, aspectos já regulamentados pela legislação pertinente. Entretanto, muitas escolas públicas, em sua maioria, ainda não trabalham de forma a incluir, no sentido proposto por Mantoan (2015), Sassaki (2010) e Mantoan e Prieto (2006), já que estes alunos são recebidos em instalações que ainda priorizam o trabalho de inclusão do deficiente ainda pertinente ao mundo “visível”, precisamente voltado à acessibilidade motora (isto é, da inserção

¹ As palavras “Olhar”, “Visão” referem-se, no contexto deste trabalho, exclusivamente ao “posicionamento”, “compreensão” e “percepção” do PCP diante dos temas abordados nas entrevistas.

² Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência, UNESP, Bauru – SP.

³ Doutor em Educação para a Ciência, docente do Departamento de Educação, IB, UNESP, Botucatu – SP.

⁴ Licenciada em Ciências Biológicas.

⁵ Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica – Ensino Médio (PIBIC – EM) contou com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

de rampas, elevadores, mobiliários e banheiros adaptados, placas, faixas, pisos, cuidadores, intérpretes de língua brasileira de sinais – LIBRAS, etc.) e à socialização destes estudantes com a comunidade escolar. No que se referem à inclusão do estudante deficiente, há muitos outros aspectos que historicamente foram e continuam sendo negligenciados, pois eles estão no âmbito da inclusão real e que dependem de amplos e maciços investimentos financeiros em formação pedagógica do professor, sensibilização da comunidade escolar, melhor compreensão da inclusão enquanto realidade e, essencialmente, uma mudança paradigmática da Educação Escolar.

O processo de inclusão escolar de alunos deficientes teve início na década de 90 no Brasil. Desde este período muito se avançou ao que se refere à legislação e nas discussões pertinentes a esta temática. Dentre os principais documentos, pode-se destacar: (1) Constituição Federal do Brasil, Art. 206, inciso I e Artigo 208; (2) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDBEN, Lei 9394 de 1996, Artigo 59, incisos I e III; (3) Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA, Lei 8069 de 1990, Art. 53, inciso I; Artigo 54, Inciso III. Em nível mundial destacam-se duas principais: (i) a Declaração de Salamanca, adotada pela Organização das Nações Unidas (1994), a qual busca a equidade de oportunidades para pessoas com deficiência e; a (ii) Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) que discutiu a busca por políticas educacionais de qualidade que visem a ampliação do acesso e permanência na escola, além da implementação serviços educacionais voltados a todos os alunos, deficientes ou não. Apesar de todo o aparato legal existente, ainda existe no meio escolar muita falta de informação, desconhecimento de direitos, preconceitos, rejeição completa e inúmeras dificuldades pertinentes à inclusão escolar de alunos que fogem aos padrões da chamada “normalidade” em escolas públicas e particulares.

Infelizmente o estudante deficiente é visto por muitos professores e gestores como incapaz e “doente” ou “coitadinho”, em situação de desvantagem “ocupando, no imaginário coletivo, a posição de alvos de caridade, e não de sujeitos de direitos sociais, **entre os quais se inclui o direito à Educação**” (BRASIL, 2006, p.307, grifos nossos).

Há uma rejeição crescente à pessoa com deficiência e que toma aspectos midiáticos e políticos no Brasil, no sentido de que a criança com deficiência efetivamente não nasça. Situação que reacendeu recentemente o debate sobre a eugenia⁶ ou a ideia de pureza de uma sociedade perfeita e, por consequência, sem deficientes. Outro ponto a ser destacado é o constante mascaramento da condição de inclusão escolar real do deficiente em função do que Dorziat (2004) chamou de ‘inclusão excludente’, situação que o deficiente está na escola, possui

⁶ Ver a polêmica em web: <https://www.terra.com.br/noticias/abortar-nao-e-discriminar-deficientes-diz-medico.eedeb022c525301c907453af7f585a59scsyrvjv.html> Acesso em 11.02.2019.

adaptações curriculares no mobiliário e até pedagógicas, mas a inclusão efetivamente não acontece.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica também destacaram que

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância **para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático**. Entende-se por inclusão **a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade**, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p.20, grifos nossos).

A história da inclusão no Brasil foi marcada por grandes mudanças no que se refere à inclusão da pessoa com deficiência nas salas de aulas regulares. A regra era a da institucionalização e inserção nas entidades de assistência à pessoa deficiente. O início da abertura da escola pública deu-se nos anos 1970 com a criação de classes especiais e inserção destes estudantes no interior da escola pública. Contudo, mesmo estas chamadas classes especiais não eram para todos. Geralmente se tratavam de salas alocadas em espaços diferentes ou até isoladas das demais. A inclusão escolar está em processo acelerado e depende de investimentos que garantam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) num período letivo e a manutenção deste mesmo estudante na sala de aula regular no outro período, de modo que se possa,

[...] investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, **busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária**, através da provisão de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais (ARANHA, 2001. p.141).

Este processo remete a reestruturação dos sistemas de ensino que deve se organizar de modo a dar respostas às necessidades educativas especiais a todos os alunos e alunas – deficientes ou com altas dotações – trata-se de uma grande dívida social para ser paga com a sociedade (BRASIL, 2001). O papel da escola e de seus atores é inequivocamente central neste processo de inclusão escolar, pois é no interior da escola que os alunos com alguma deficiência estarão expostos às condições de ensino-aprendizagem ofertadas, nos diferentes currículos, na convivência com o outro e na diversidade. Aliás, a busca por uma sociedade inclusiva não objetiva apenas ou exclusivamente

[...] garantir apenas espaços adequados para todos. Ela fortalece as atitudes de aceitação das diferenças individuais e de **valorização da diversidade humana e enfatiza a importância do pertencer, da convivência, da cooperação e da contribuição que todas as pessoas podem dar para construir vidas comunitárias** mais justas, mais saudáveis e mais satisfatórias (SASSAKI, 2010, p. 172, grifos nossos).

Romagnolli e Ross (2008) sustentam que a inclusão escolar do estudante deficiente trata-se de projeto coletivo e de enfrentamento e afrontamento no qual os professores necessariamente precisem “afrontar o desafio de uma escola inclusiva, que implica em mudanças em suas práticas pedagógicas” (p.10). Assim,

A inclusão deve ser um projeto da comunidade educacional que requer a participação dos pais e pode contar com a participação de outros segmentos da sociedade, já que somente na medida em que seja **um projeto coletivo se assegurará que toda a comunidade educacional se responsabilize** pela aprendizagem e promoção de todos e de cada um dos alunos (ROMAGNOLLI, ROSS, 2008, p.10).

A esta altura, cabe questionar: o professor coordenador pedagógico (PCP) atua também em processos de inclusão escolar? Quais contribuições são provenientes deste profissional da Educação Escolar quando o assunto é Inclusão Escolar do Deficiente?

2. Qual é o papel do Professor Coordenador Pedagógico na Inclusão Escolar?

Conta-nos Saviani (2007) que a função do PCP passou na História da Educação Brasileira por diversas nomenclaturas, de “prefeito geral” nos séculos XVI e XVII regido pelo *Ratio Studiorum* a “inspetor de estudos”, “supervisor”, etc., mas que mantinha e mantém proximidade com o papel deste mesmo PCP atualmente, isto é, aquele quem assiste aulas dos professores, lê e acompanha os apontamentos ou cadernos dos alunos, adverte os professores e, se necessário, leva as “ocorrências” ao conhecimento do Diretor de Escola ou Vice-diretor. Este autor aponta que, desde o início, o papel do “prefeito geral” (hoje, o PCP), era a fiscalização e o controle.

Segundo Fernandes (2004) a “função” de PCP trata-se de “ocupação temporária”, isto é, não está vinculada a cargo por meio de concurso público. A função está sujeita a designação ou, em escolas democráticas, na eleição pelos pares para que um dado professor realize a função de PCP por certo período de tempo. Assim, não há estabilidade na função, podendo o professor desligar-se dela a qualquer tempo ou pelo interesse da gestão escolar. O

pleito por tal função tratava-se de uma reivindicação antiga dos professores justamente pela ausência de participação dos professores no processo da reforma educacional. Neste sentido, a autora diz:

Tal função, a partir da Resolução no 28/96, passou a estar presente em todas as unidades escolares com mais de dez classes em funcionamento, em acordo com o artigo nº 21 da Lei no 444/85 (SÃO PAULO, 1985). Nesse sentido, a expansão da função no âmbito da reforma educacional atendeu, contraditoriamente, às reivindicações dos movimentos docentes organizados que há vários anos defendiam a criação da função de coordenação como parte da carreira aberta e não como cargo na estrutura da rede estadual (FERNANDES, 2012, p.802).

Aliás, o papel principal da supervisão escolar (antiga nomenclatura do PCP) com forte viés do modelo norte-americano, era controlar, fiscalizar e vigiar professores e alunos, ações que em conjunto promoveriam a melhoria da Educação Nacional (DOMINGUES, 2014; SOARES, 2012). Segundo estes autores a década de 80 foi decisiva, pois, com a promulgação da Constituição Cidadã em 1988, existira pressões para uma revisão democrática do papel do PCP na Escola e que se rompesse com o modelo tecnicista anteriormente em vigor. Vale destacar que o PCP, como é conhecido atualmente, somente foi a partir da Lei 9394/96 (ALMEIDA, 2012a; 2012b; DOMINGUES, 2014), que além de prever sua formação nos cursos de Pedagogia em todo o país e, de acordo com Soares (2012, p. 77) o PCP é aquele que auxilia, coordena atividades com os demais professores, contextualiza e pesquisa.

Considerando o exposto e no contexto do Estado de São Paulo, um trabalho importante a ser realizado é inerente ao professor que atua como Coordenador Pedagógico nas escolas estaduais atualmente, pois tem como pauta de suas atribuições (Ver Art. 2.º da Resolução 35/2000, SEE/SP), entre outros aspectos, (a) assessorar a direção da escola na coordenação de projetos, (b) articular ações pedagógicas desenvolvidas na escola, (c) em relacionar-se com a comunidade, (d) organizar as atividades das aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC) e, por fim, (e) subsidiar o professor nas atividades docentes e reforço da aprendizagem (SEE/SP, 2000). Recentemente, a função de professor coordenador foi regulamentada pela Secretaria Estadual de Educação (SEE/SP) paulista pela Resolução SE 75, de 30-12-2014, que – Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador, desta, destacamos os itens I e V, que tratam especificamente de algumas características das atribuições deste profissional:

orientar o trabalho dos demais docentes, nas reuniões pedagógicas e no horário de trabalho coletivo, **de modo a apoiar e subsidiar as atividades em**

sala de aula, observadas as sequências didáticas de cada ano, curso e ciclo [...] V - **decidir, juntamente com a equipe gestora e com os docentes das classes e/ou das disciplinas, a conveniência e oportunidade de se promoverem intervenções imediatas na aprendizagem, a fim de sanar as dificuldades dos alunos, mediante a aplicação de mecanismos de apoio escolar, como a inserção de professor auxiliar, em tempo real das respectivas aulas, e a formação de classes de recuperação contínua e/ou intensiva (SEE-SP, 2014, grifos nossos).**

Além do exposto, a Resolução SE 75 prevê que o professor coordenador pedagógico assumirá a responsabilidade de formação em serviço de professores no interior da escola pública. Uma tarefa de grande responsabilidade quando consideramos as especificidades e as necessidades formativas a serem contempladas. Esta modalidade de formação prevê que PCP envolva-se diretamente na gestão dos processos de inclusão escolar da pessoa com deficiência, além de subsidiar o trabalho docente no interior da sala de aula. Acerca da atuação do PCP, o documento Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, em seu Volume 3, A Escola, organizado por Maria Salete Fábio Aranha, do Ministério da Educação, faz os seguintes questionamentos sobre o papel da coordenação escolar:

A Coordenação Pedagógica encontra-se presente e atuante no cotidiano das diferentes classes? A Coordenação Pedagógica dá suporte efetivo aos professores? A Coordenação Pedagógica coordena ações cooperativas entre os diferentes conteúdos curriculares? (BRASIL, 2004, p.11)

Tendo como horizonte o Projeto Político Pedagógico da Escola, o PPP, este documento aponta também que, a inclusão dos estudantes deficientes se faz com um empenho da coordenação escolar e que é de importância fundamental no que se refere: aos percursos da escola e no planejamento destes, na coordenação e elaboração de projetos, na busca por recursos e parcerias públicas ou privadas, acordo de cooperação e convênios, além de um contínuo exercício de reflexão crítica sobre o papel da sociedade e do exercício da cidadania, além do profícuo trabalho de reflexão, análise e planejamento. Deste modo, para o professor coordenador,

Seu trabalho não pode ser executado em gabinete, mas sim, na realidade do cotidiano das salas de aula. Ela precisa ser ativa e presente em todas as instâncias da escola. **É ela que vai promover a unidade da equipe na busca do sucesso didático-pedagógico da escola, fazendo a mediação entre as diversas áreas do conhecimento e entre os diferentes profissionais** (BRASIL, 2004, p.13, grifos nossos).

No que se refere à inclusão do estudante deficiente na escola e em um estudo sobre o papel do professor diante desta problemática, Roriz e Ferreira (2017) concluem apontando: os principais problemas na percepção de professores que atuam diretamente na educação inclusiva e também o que compreendem sobre papel do PCP, isto é,

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 (RORIZ, FERREIRA, 2017, p.28).

3. Metodologia

Trata-se de uma Pesquisa Qualitativa em Educação (LUCKE, ANDRÉ, 2013; STAKE, 2013; GIL, 2011) na qual o pesquisador manteve o contato direto com o local onde os fenômenos ocorreram. No nosso caso, a entrevista semiestruturada (FLICK, 2011) foi uma modalidade de coleta de dados que mais coadunou aos objetivos propostos, pois permitiu ao participante explicitar e argumentar sobre seus pontos de vista sobre uma dada temática. As professoras coordenadoras pedagógicas (PCP), participantes neste trabalho, são oriundas de três diferentes escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. As escolas requisitaram a função do PCP por possuírem mais de oito classes em funcionamento (cf. Resolução SEE/SP 75). O contato inicial ocorreu no primeiro semestre de 2017 em duas distintas cidades do interior paulista. As participantes assinaram ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) na forma de convite que explicitava as condições de participação no projeto de pesquisa. Vale ressaltar que o projeto foi submetido e, posteriormente, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina de Botucatu (CEP - FMB/UNESP, protocolo CAAE 67430717.9.0000.5411).

As entrevistas ocorreram em dias, horários e salas indicadas pelas próprias PCP para a sua realização. Assim, de forma reservada, os encontros ocorreram na sala da coordenação escolar. Os dados foram registrados em áudio por meio de um gravador de áudio digital e, após a transcrição das falas, os arquivos foram destruídos. Para fins de preservação da identidade dos participantes, eles tiveram seus nomes alterados por nomes fictícios. Os dados obtidos foram analisados de acordo com uma análise temática proposta enquanto Análise de Conteúdo (cf. BARDIN, 2009), que se trata de,

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das

mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p. 44).

Desta forma, para alcançar os objetivos propostos, utilizamos o roteiro de entrevista semiestruturada (ver Quadro 1, ver abaixo).

Quadro 1. Roteiro de Entrevista utilizado neste estudo.

Questões elaboradas para a realização da entrevista com o Professor Coordenador
1. O que é a inclusão escolar para você?
2. Como se sente em relação à inclusão escolar? Explique.
3. O que pensa sobre a inclusão do aluno surdo nas escolas regulares? Justifique.
4. Quais políticas são adotadas se um aluno deficiente quer se matricular em sua escola? Explique. Você possui deficientes matriculados?
5. A escola possui adaptações para receber alunos deficientes (ou com necessidades educativas especiais)? Quais?
6. O coordenador pedagógico pode contribuir com a inclusão destes alunos? De que forma?
7. Existem ações neste sentido?
8. Teria algo a acrescentar?

4. Resultados e Discussão

Os resultados principais foram apresentados no que consideramos as categorias e subcategorias principais das entrevistas, entre elas, o papel do professor coordenador pedagógico frente à inclusão escolar do deficiente, políticas de inclusão adotadas na escola em que atua e sentimentos em relação ao processo de inclusão escolar, entre outras. As entrevistas foram descritas nos itens 4.1, 4.2 e 4.3 a seguir.

4.1. PCP 1 – Maristela

A professora coordenadora pedagógica que chamaremos pelo nome fictício Maristela tem 51 anos de idade, é solteira, tem 25 anos de magistério, está há três anos na escola atual, não acumula cargo ou tem outra fonte de renda. Na escola que atua como PCP ela cumpre jornada de 40 horas semanais. Disse-nos que é graduada em Letras, desde 1991, pela Universidade Estadual Paulista – UNESP e é pós-graduada em Educação. Disse-nos que com o tempo aprendeu a admirar o magistério e que: “o quanto ensinar tem sua importância e valorização”. Acredita que não recebeu formação adequada para atender as dinâmicas apresentadas pela escola e sintetizou: “A universidade não prepara para o ensino regular”. Maristela é PCP numa escola que tem

adaptações estruturais para receber alunos deficientes. O quadro abaixo sintetiza a entrevista com a PCP Maristela.

Quadro 2. Síntese da Entrevista com a professora coordenadora Maristela

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Concepções do Professor Coordenador Pedagógico sobre a inclusão do deficiente na escola pública	Definição de inclusão escolar pelo Professor Coordenador Pedagógico	Paradigma da Normatização do Deficiente	<i>[...] que ele [o deficiente] tenha a mesma oportunidade que os demais que estão aqui dentro. Espera-se que o Estado ofereça as condições para que este aluno tenha as mesmas oportunidades que os demais.</i>
	Políticas de inclusão na escola: legislação	Recebe o deficiente por obrigação legal	<i>Não tem nem o que contestar. É lei. Ele tem o direito. A gente não pode falar: ‘não, este aluno não vai estudar aqui’. É uma lei e a lei se aplica [...] desde que tenha vaga, tendo a vaga ele pode estudar.</i>
	Sentimentos em relação inclusão	Enfrentamento	<i>[...] achei que fosse mais uma coisa errada, se assim posso dizer, que o governo tinha implantado [...]</i>
			<i>[...] eu vejo que hoje eles [os estudantes deficientes] se adaptam muito bem. É uma realidade que todos precisam enfrentar.</i>
	Políticas de inclusão na escola: currículo	Ausência de recursos humanos e materiais	<i>Eu acho excelente a inclusão contanto [...] que o Estado nos ofereça recursos, porque nós não temos [...] Só que nós não temos [pessoal].</i>
			<i>[...] Quem tem que preparar material para este aluno quando é inclusão? É o próprio professor.</i>
			<i>Apesar de toda a dificuldade, funciona [...] mas falta cuidador.</i>
			<i>[...] não que o Estado nos dê este suporte. Infelizmente não é dado, certo?</i>
	Políticas de inclusão na escola: currículo	Despreparo	<i>Ele [o surdo] tem a intérprete que foi com muita luta [que conseguimos] [...] Ela vem, mas [...] não é tão bem preparada quanto precisaria.</i>
			<i>[...] tem piso tátil, tem elevador, têm rampas, tudo para o deficiente [físico], mas ainda falta apoio ao professor, a parte pedagógica é falha neste sentido, muito falha. O professor não tem uma formação para trabalhar com este aluno [deficiente]</i>
<i>[...] Como que esses professores que têm oito disciplinas vão trabalhar com esse aluno [deficiente]? Isso é muito falho no Estado [de SP]. O professor não tem essa formação. A gente fica procurando.</i>			
Papel do Coordenador Pedagógico	Faltam adaptações específicas	<i>Muitas vezes a escola não tem recursos apropriados para isso. O professor até quer fazer um trabalho diferenciado e não consegue.</i>	

		Adaptações	[...] Tem elevador, tem cuidadoras [...] e temos a sala de recursos para o aluno frequentar fora do período dele. É um apoio.
		Compreender a inclusão do surdo na escola	[A intérprete] não vai explicar a ele a matéria [...] os professores, eles acham que porque a intérprete está ali, ah você pega e explica.

Das análises decorrentes da entrevista com a PCP Maristela fica evidente a questão da normalização da deficiência perante os demais alunos da escola pública considerados “normais”⁷, pois na visão dela trata-se de oferecer oportunidades iguais a todos os alunos. Relatou-nos “Porque **na sociedade, nós temos todos os tipos de alunos**”. Parece-nos que na visão de Maristela a escola pública reproduz em seus bancos escolares equitativamente os diferentes indivíduos presentes na população. No entanto, esta reprodução ou equidade sugerida não representa a sociedade como um todo, já que os alunos usuários da escola pública remete, em sua maioria, a população carente e sem recursos para pagar por um colégio particular. Sugere uma mudança no ideário docente e da comunidade escolar quando diz que se trata de “uma realidade que todos precisam **enfrentar**”. Estes dados são consistentes com a literatura que aponta, em estudos de Rosin-Pinola e Del Prette (2014) e Mantoan (1997), que a inclusão do deficiente exige ‘diferenciação pedagógica’, materiais específicos, currículo que atenda as necessidades de todos os alunos numa proposta de organização do sistema escolar e de uma mudança que não pode ocorrer no improviso e em ajustar a escola a “necessidades imediatas”, por exemplo, a chegada de um aluno surdo.

No que se refere à inclusão a PCP Maristela relatou-nos que as dificuldades estão na falta de recursos (materiais e humanos) no que se refere à inclusão do estudante deficiente. Segundo a PCP, estes recursos materiais e humanos não existem ou insuficientes na escola que atua, pois muitas vezes é o professor quem fica sobrecarregado com a responsabilidade de adquirir do próprio bolso, ou seja, com recursos financeiros próprios quaisquer materiais necessários à inclusão dos estudantes deficientes. A PCP Maristela criticou a má formação de professores intérpretes de LIBRAS que, apesar de terem conquistado “com muita luta” a vinda deste profissional, “esta intérprete **não é tão bem preparada quanto precisaria**”, já que sua formação depende de uma classificação de professores (um “listão”) e de um curso de apenas 40 horas-aulas sobre a linguagem brasileira de sinais (LIBRAS). Estes dados encontrados na entrevista com Maristela são consistentes com os trabalhos de Roriz e Ferreira (2017).

⁷ Segundo Aranha (2001) o processo de desinstitucionalização e integração do deficiente na sociedade, “fundamentou-se, então, na ideologia da normalização, que representava a necessidade de introduzir a pessoa com deficiência na sociedade, ajudando-a a adquirir as condições e os padrões da vida cotidiana o mais próximo do normal, quanto possível” (ARANHA, 2001, p.15).

Segundo Maristela, há uma confusão sobre o que os intérpretes de LIBRAS podem ou não podem fazer no momento de interpretar o conteúdo ministrado pelo professor da aula regular para o aluno surdo: “- **Ela não vai explicar a ele a matéria?! É uma grande confusão em torno disso também**” (trecho da entrevista Maristela). Afinal, qual é o papel do intérprete de LIBRAS? Traduzir? Interpretar? Contextualizar? Na verdade, trata-se de tudo isso, pois nenhum ensino em LIBRAS está fora de um dado contexto nem da parte de quem ensina e tampouco da perspectiva do aprendiz (MARTINS, GIROTO, 2011). Trata-se, assim, de um ensino situado e contextualizado. Assim, quem faz a transposição cultural do mundo dos ouvintes para o surdo é o intérprete de LIBRAS.

De outro lado, a PCP Maristela apontou que os professores dos componentes curriculares (história, geografia, ciências, matemática, arte, língua portuguesa, etc.) não se sentem responsáveis pela inclusão do surdo “porque a intérprete está ali”. A PCP disse que a escola recebe o aluno no ato da matrícula porque é Lei e porque é de direito e “[...] **porque o pai pode processar** [na justiça] por causa disso [...] porque não se tem o que fazer. É lei e tem que ser aplicada” (relato de Maristela). A impressão que se em, da fala da PCP Maristela é que o direito à inclusão somente é garantido e efetivado pela letra da Lei. O ato de receber o aluno deficiente exclusivamente por imposição legal foi relatado por diretores de escola e outros gestores em estudos anteriores (GOMES, MINGUILI, 2014).

A escola na qual a PCP Maristela atua possui, como ela mencionou (Ver. Quadro 2), inúmeras adaptações – de infraestrutura física e curriculares – entretanto e apesar destas “aparentes” maneiras de se incluir o aluno deficiente, ela mesma salientou que os professores “**não sabem como trabalhar. Muitas vezes os alunos chegam e eles se chocam. Porque nós não temos uma formação** para isso”. Neste sentido, destacamos um estudo realizado por Garcia (2008) que buscou avaliar se os conhecimentos adquiridos por PCP em cursos de formação continuada chegavam à escola e se de fato eram socializados com os demais professores. Esta autora concluiu que os conhecimentos adquiridos em tais cursos pelas PCP, oriundas de escolas mal classificadas em avaliações externas, são parcialmente compartilhados e não tem grandes impactos sobre a prática educativa dos próprios PCP ou seus professores, isto em função de formações em serviço que desconsideram as necessidades formativas dos professores, ausência de acompanhamento pela direção escolar no gerenciamento das ações educativas, concomitantes e excessivas ações formativas (GARCIA, 2008).

Este aspecto formativo ressaltado pela PCP Maristela destaca que o processo de incluir o aluno avançou muito em seus aspectos legais já destacados, contudo, praticamente

inexistiram investimentos para a formação de professores em serviço, nem para professores coordenadores ou diretores de escola. A inclusão do aluno deficiente e suas especificidades não se revolvem por videoconferências ou no modelo de vídeo-aulas como muitas vezes é proposto. Um aspecto ainda negligenciado pelos governos em suas diferentes esferas: municipal, estadual e federal. Outro aspecto apontado é o excessivo número de alunos deficientes em uma mesma escola. Sugere-se que os responsáveis pela gestão no âmbito municipal e estadual optaram por estruturar algumas poucas escolas (e não todas) para receber alunos deficientes, concentrando-os (e confinando-os novamente) todos em poucas escolas, em suas salas regulares e salas de recursos. Os relatos de Maristela são consistentes com aqueles encontrados por Roriz e Ferreira (2017) e Carvalho, Coelho e Tolocka (2016).

Cabe a nós refletirmos sobre como a Educação Inclusiva tem “funcionado” no interior das escolas de Educação Básica, já que existe uma grande demanda ainda não atendida, como sustenta Miranda (2008) e, como mencionou a PCP Maristela, sobre a Formação de Professores para atuar de forma a promover a inclusão real. Um aspecto preocupante na Fala de Maristela é relativizar que o professor aprenderá a incluir estes alunos na prática, “ao trabalhar” diretamente como eles, por tentativa e erro mesmo e mesmo. Um aspecto também denotado na fala desta PCP é que, apesar das mudanças na legislação nas últimas décadas, não foi alterada a forma como os governos e administradores veem a inclusão - fato ressaltado pela manutenção salas de aulas sempre repletas de alunos, falta da adequada formação docente em serviço e até mesmo da contratação de professores e pessoal de apoio, abertura de novas escolas e salas de aulas.

A seguir, serão apresentados os dados relativos à PCP 2.

4.2. PCP 2 – Creuza

A professora coordenadora pedagógica de nome fictício Creuza tem 41 anos de idade e é casada. Ela está há 14 anos no magistério e há 8 anos na escola atual. Não tem outra fonte de renda e não acumula cargos. É formada por em Letras e Pedagogia (faculdades particulares) e concluiu a primeira graduação em 1999. Possui pós-graduação em Língua Portuguesa e sobre atuar no magistério, ela relatou que gosta muito “Desde criança sempre gostei do envolvimento com as atividades escolares além de ter a oportunidade de aprender sempre” (relato de Creuza). A PCP Creuza nos disse que em sua opinião recebeu formação adequada para atuar no magistério assim, "recebi formação adequada para iniciar meu trabalho, mas o importante é sempre continuar se atualizando e estudando".

Quadro 3. Síntese da Entrevista com a professora coordenadora Creuza

Categoria	Subcategoria	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
Concepções do Professor Coordenador Pedagógico sobre a inclusão do deficiente na escola pública	Definição de inclusão escolar	Integração versus inclusão do deficiente	<i>Compreende a inclusão escolar como a inserção do aluno deficiente “[...] nas atividades escolares para trabalhar a parte social e ainda ver a potencialidade dele em avançar no seu cognitivo”.</i>
			<i>“[...] Ele é uma graça de menino. Ele teve um problema no parque e por isso que ele é cadeirante [...] cognitivamente, ele entende tudo o que você fala, mas a coordenação motora dele, a fina, é muito afetada e aí ele não consegue realizar as atividades. Mas a parte social dele é bem satisfatória. Os alunos, da sala de aula dele, o adoram”.</i>
			<i>“Aqui a gente já chegou ter sala de recursos para deficiente auditivo, deficiente mental e deficiente visual. Então, a gente sempre conviveu muito bem com a deficiência”.</i>
	Políticas de inclusão na escola	Ausência de recursos humanos	<i>“Já tivemos alunos surdos aqui na escola, né, que seriam os deficientes auditivos. E eu acho muito válido, desde que tenha a intérprete”.</i>
			<i>“[...] porque a parte cognitiva deles não é afetada. O que eles precisavam mesmo [era] de um intérprete mesmo de LIBRAS, para que eles pudessem estar entendendo o que o professor [lá na sala de aula] estava explicando”.</i>
			<i>“[...] E ele também adora frequentar a escola. A mãe o acompanha enquanto a gente [a escola] ainda não tem um cuidador”.</i>
	Sentimentos em relação inclusão	Despreparo/ Conflito	<i>Está “bem desconfortada” [...] [com a inclusão do deficiente em salas regulares].</i>
			<i>“Porque a gente, embora a gente consiga cumprir a parte social, pelo menos aqui na escola, a gente não consegue atender todas as necessidades que o aluno tem”.</i>
	Adaptações	Escola	<i>A escola possui estas adaptações [...] “é uma escola que já teve sala de recursos para todas as deficiências”.</i>
		Material	<i>“Sim, possuo uma [estudante] que tem uma visão subnormal. Não chega a ser cega, mas ela tem o material ampliado para ela”.</i>
Papel do Coordenador Pedagógico	Papel do Coordenador Pedagógico	<i>“[...] tem orientações da diretoria de ensino, [...] encaminha alunos para a sala de recurso, quando é o caso [...] encaminha também para os profissionais da saúde quando ainda não foi diagnosticado que o aluno tem algum problema, porque quando o aluno, ele é cego, ele é surdo, quando ele é cadeirante é mais fácil identificar o problema e atuar em cima”.</i>	

		<p>Orientação dos professores</p>	<p><i>“[...] são orientados a imprimir com letra maior, escrever com giz branco na lousa. Colocar ela sempre sentada à frente para que consiga desenvolver melhor as atividades”.</i> <i>[O professor precisa ter noções de LIBRAS] [...] “professor entender também a linguagem de sinais dele”.</i></p>
--	--	-----------------------------------	--

A visão da PCP Creuza sobre a inclusão de estudantes deficientes é consistente com a de outros professores que acreditam que o papel principal desta inclusão consiste em, prioritariamente, “vivenciar” com o coletivo dos estudantes, estritamente objetivando o aspecto social da interação. A ideia de integração, como proposta por Aranha (2001) e que trataremos abaixo, é recorrente na fala desta PCP, pois para ela a inclusão realiza-se na convivência com o outro e na aceitação da diferença. Contudo, este aspecto de sua fala assemelha-se ao ideal da integração, na qual a criança deficiente se adapte ao ambiente escolar e este aspecto de socialização ou sensibilização da comunidade escolar é fundamental, contudo, a inclusão escolar não se restrinja a este aspecto (MANTOAN, 2015; SASSAKI, 2010).

Retomando, Creuza relatou se sentir **"bem desconfortada"** com a inclusão do deficiente na escola em que atua justamente por não conseguir suprir as demandas destes alunos. Segundo a PCP a escola busca “[...] **é trabalhar a inclusão dele, dar o atendimento necessário na medida do possível no que tiver ao alcance da escola**”. O relato de Creuza é consistente com o que Aranha (2001) descreveu como “integração escolar”, na qual é o educando que deve se adaptar à estrutura existente na escola – o alvo das mudanças é o sujeito deficiente. A ideia era contrária a institucionalização em ambientes segregados. O conceito é pautado no paradigma da normatização na qual os deficientes devem ser tratados dentro da norma dos demais – funcional e estatisticamente, isto é, dos não deficientes.

Creuza descreveu que sua escola atendeu em outrora alunos surdos e, em seu relato, equipara o aluno surdo ao deficiente auditivo, sem mencionar a existência de graus de perda auditiva – de leve a severa, afirma: “Já tivemos alunos surdos aqui na escola, né, que seriam os deficientes auditivos. E eu acho muito válido, **desde que tenha a intérprete**”. A fala de Creuza deixa transparecer que a presença do intérprete de LIBRAS não era uma constante na escola, apesar de o aluno surdo estar regularmente matriculado e frequentando as aulas. Por alguma razão, acredita-se que por economia a presença da intérprete estava condicionada a presença do aluno surdo e que não haviam intérpretes de LIBRAS suficientes para a demanda da escola. Relatou que compreende o surdo como alguém com muitas possibilidades enquanto estudante e com raciocínio igualmente capaz [aos demais alunos], dentro do já mencionado paradigma da normatização e integração escolar do deficiente.

A PCP Creuza relatou que a escola recebe e matricula alunos deficientes, seja a deficiência qual for. A escola acolhe e não rejeita alunos deficientes “[...] **nunca tivemos este problema** [de rejeição] aqui no [nome da escola]”. Nossa suposição inicial era que a PCP Creuza tinha a visão de inclusão escolar enquanto “oportunidade de convivência” do deficiente com outros membros da comunidade escolar enquanto ideia de ‘integração escolar’ já mencionada. Este aspecto é reiterado pela seguinte fala: “Aqui a gente já chegou ter sala de recursos para deficiente auditivo, deficiente mental e deficiente visual. Então, **a gente sempre conviveu muito bem com a deficiência**” (trecho do relato de Creuza).

A professora coordenadora pedagógica Creuza relatou que possui atualmente dois deficientes matriculados e que frequentam regularmente as aulas. Trata-se de uma aluna com visão subnormal e um aluno com paralisia cerebral. Apesar de a legislação garantir, a inclusão do estudante deficiente é precária e as adaptações curriculares, estes aspectos ficaram evidentes do relato da PCP (ver detalhes no quadro anterior). No que se refere às adaptações, curriculares e estruturais, Creuza relatou que a escola contempla para receber alunos deficientes a PCP ressaltou o piso plano da escola, piso diferenciado (piso tátil) para os alunos cegos e àquele com visão subnormal além de banheiros adaptados aos alunos cadeirantes. No entanto, salienta a PCP Creuza, a escola possui estas adaptações porque “[...] **é uma escola que já teve sala de recursos para todas as deficiências**, então a escola é adaptada”. As adaptações estruturais físicas existentes na escola, a nosso ver, não se tratam de concessão da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo ou do governo paulista para escola na qual Creuza é PCP, mas deveria ser um direito garantido para todas as escolas, inclusive no que se refere aos materiais adaptados, intérprete de LIBRAS e pessoal de apoio capacitado para trabalhar com a criança deficiente – especialmente em investimentos maciços na formação de professores e equipe multidisciplinar permanente em escolas inclusivas (STAINBACK, STAINBACK, 1999).

Quando questionada sobre o papel do coordenador pedagógico na inclusão de alunos deficientes, a PCP Creuza destacou “[...] **o afeto que a gente tem por estes alunos**” e especificamente “[...] **o trabalho com os professores para estar deixando o aluno cada vez mais à vontade na sala** de aula com os colegas”. Nas duas afirmações Creuza novamente destacou o aspecto da inclusão social dos alunos, no que se refere especificamente à convivência com o coletivo de alunos e alunas, como já mencionamos.

A PCP Creuza também destacou que, pessoalmente, ela sempre teve facilidade em “[...] **lidar com as deficiências aqui**. O que se deixa a desejar mesmo é que, às vezes, a gente **não tem todos os recursos que eles necessitam**”. Além destes aspectos físicos e humanos destacados, outra problemática enfrentada pela PCP e por seus professores e professoras é que “[...] **quando é só o cognitivo afetado**, o deficiente intelectual, [neste caso], **é mais difícil de trabalhar**, tem alguns

alunos que não tem diagnóstico". Este aspecto, segundo Creuza, é detectado pelas observações realizadas pelos professores em sala de aula, pelas "atividades que eles [os alunos] **não conseguem realizar** e do comportamento que eles têm no dia-a-dia". Os encaminhamentos tomados pela PCP é comunicar os pais e orientar a procura por profissionais da saúde visando um diagnóstico rápido para um atendimento adequado. Ao final da entrevista questionamos se a PCP Creuza "Teria algo a acrescentar?" e ela sintetizou suas angústias sobre a questão da inclusão, da inércia do poder público, da ausência de material e de capital humano. O relato traz um pouco do estudante cadeirante que a mãe é mais uma vez "penalizada" por ter que diariamente acompanhar seu filho durante o período de regular de aulas justamente pela falta de pessoal de apoio e suporte humano à inclusão do deficiente na escola regular, Creuza desabafou:

[...] gostaria que a inclusão **não ficasse só no papel**, porque ela é muito bonita, né [em teoria]. Porque a gente aqui procura da melhor maneira possível fazer com que esta inclusão aconteça, mas o que **a gente precisa é que os órgãos públicos não apenas coloquem no papel, mas que eles efetivamente façam acontecer**. No caso do [nome do aluno cadeirante], por exemplo, **ele está aqui na escola e está sendo atendido de toda a maneira que a gente pode**. Só que ele precisa, por exemplo, de um *tablet*, de um programa para ele se comunicar melhor com os professores, porque ele não fala. Porque ele não consegue fazer as atividades, então um *tablet* com os aplicativos Univox [*UniVox Android App*] ajudaria ele a se comunicar a desenvolver algumas atividades para ele se sentir participativo das aulas e da aprendizagem, mas infelizmente **os órgãos públicos são muito lentos e não fornecem**, como eu já disse antes, **tudo o que o aluno precisa para que essa inclusão aconteça** (Professora Coordenadora Pedagógica Creuza, 41 anos).

4.3 PCP 3 - Professora Coordenadora 3 – Fernanda

A professora coordenadora pedagógica Fernanda tem 56 anos, é casada, tem 24 anos de magistério e está há 9 anos na escola atual. Não acumula cargo nem aulas em outras escolas e também não realiza outras atividades profissionais. Na escola atual tem jornada de 40 horas semanais. Fernanda cursou Ciências Biológicas numa faculdade particular e concluiu o curso em 1989 e não fez nenhum curso de pós-graduação. Fernanda disse-nos que gosta de atuar no magistério, mas desde que concluiu a graduação sente-se despreparada para atuar no magistério. Relatou-nos ainda que durante o curso de graduação nunca participou de nenhuma prática educativa que envolvesse a inclusão de alunos com deficiências. O Quadro 3 abaixo sintetizou a entrevista com a PCP Fernanda.

Quadro 3. Síntese das respostas da professora coordenadora pedagógica Fernanda.

Categoria	Subcategoria	Unidade de	Unidade de Contexto
------------------	---------------------	-------------------	----------------------------

		Registro	
Concepções do Professor Coordenador Pedagógico sobre a inclusão do deficiente na escola pública	Definição de inclusão escolar	Incluir em sentido estrito	<i>[...] é a gente receber os alunos, é, dando condições para que eles tenham aprendizagem adequada em cada nível, e também a convivência deles, a sociabilidade deles.</i>
	Sentimentos	Gosta	<i>[...] particularmente gosto muito, eu acho que o ideal é isso mesmo, mas durante a minha vida acadêmica eu percebo que nem sempre é assim, às vezes, eles têm muitas dificuldades.</i>
	Inclusão do surdo	Aceitação	<i>Eu acho que é o ideal para eles, porque o aluno surdo não tem, muitas vezes, ele não tem distúrbio nenhum a mais. Ele apenas não ouve. Então, eu acho que ele tem que estar na escola regular mesmo [...]</i>
	Políticas de Inclusão escolar	Participação da Família na inclusão	<i>[...] A política do governo do estado, ele tem todo direito, ele tem todo acesso a escola então ele é sempre bem vindo [...] eu acho que, é, a criança tem que está na escola mesmo, ela tem que estar na escola, desde que ela, desde que a família matricule, acompanhe, ela precisa estar na escola, eu acho que é esse caminho mesmo.</i>
	Adaptações	Apenas estruturais	<i>Sim, existem. A nossa escola tem rampa, as salas de aula são no térreo, é, tem o banheiro adaptado.</i>
	Papel do professor coordenador pedagógico	Orientar e informar professores	<i>[...] orientando os professores para fazerem um currículo adaptado, é, os professores que ainda não tem, assim, cursos para trabalhar com alunos especiais orienta-los para que façam cursos, para que se preparem para trabalhar com esses alunos. [...] o governo do Estado sempre dispõe cursos para que os professores possam fazer, e também nas nossas ATPC'S nós sempre trabalhamos orientando para que o currículo seja sempre adaptado. [...] e todos os profissionais deveriam, é, ter curso de LIBRAS.</i>

Diferentemente das PCP Creuza e Maristela, a PCP Fernanda trabalha em uma escola que não recebe alunos deficientes. E, apesar de mencionar que a escola possui adaptações como salas de aulas no pavimento térreo, rampas e banheiros, são aspectos limitados ou restritos apenas aos deficientes físicos. Para ela, a inclusão escolar do estudante deficiente configura-se no recebimento dos alunos, oferta de condições de aprendizagem e a socialização com a comunidade escolar. A PCP Fernanda relatou-nos que gosta do processo da inclusão escolar dos deficientes, mas percebe a dificuldade dos alunos em sala de aula. No que se refere à inclusão do surdo, ela relatou que se “[...] **ele apenas não ouve, então** eu acho que ele tem que **estar na escola regular mesmo**”, trata-se de uma visão que remete ao paradigma da normalização do deficiente não reconhecendo suas especificidades, singularidades e as particularidades da Cultura Surda (cf. BIGOGNO, 2010). A fala da PCP Fernanda remete à institucionalização do surdo caso ele tenha outro problema (que possa atrapalhar a aprendizagem), além da surdez. Outro aspecto

que nos chama a atenção é que Fernanda compreende que todos os professores da escola deveriam ter formação em LIBRAS e não reconhece também, neste sentido, a especificidade do papel do intérprete da língua de sinais brasileira nas salas de aula. Fernanda relatou-nos que, para que a inclusão se efetive, a família deve matricular o estudante deficiente e acompanhá-lo. Para ela, o seu trabalho enquanto PCP circunscreve-se na realização de um currículo adaptado, orientação de professores para a realização de cursos especializados na inclusão de “alunos especiais”. Esta orientação, segundo ela, restringe-se aos cursos fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e para que o currículo real da escola esteja adaptado à questão da inclusão do estudante deficiente.

Em conjunto, o posicionamento das PCP Maristela, Creuza e Fernanda distanciam-se enquanto o papel deste profissional da educação como aquele idealizado por Santos (2012), isto é, que neste mundo contemporâneo tem-se cada vez mais sonhado com a existência de um pedagogo que atue como professor coordenador pedagógico e que precipuamente “[...] 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” (SANTOS, 2012, p.166-7).

5. Considerações Finais

Nossos objetivos principais deste trabalho de pesquisa foram investigar como o Professor Coordenador Pedagógico compreende a inclusão escolar do estudante deficiente na rede pública de ensino e de seu papel enquanto coordenador pedagógico. A escola é um espaço de reflexão e de mudança paradigmática exigida pela inclusão escolar do deficiente (MANTOAN, 2015), assim, a escola é o local onde todos poderão ser tratados com igualdade de direitos e reconhecidos por suas especificidades e singularidades, características que podem, em conjunto, possibilitar a construção de um novo espaço de educação para todos. Lugar do estudante deficiente é na escola não por caridade, nem por obrigação legal, mas pela dívida histórica do direito fundamental à Educação que todos e todas têm em relação a pessoas com deficiência.

A escola precisa passar por mudanças. Mantoan e Prieto (2006) destacaram a importância de investimentos na formação docente, na profissionalização e na qualificação destes profissionais para que possam implementar e implantar novas propostas educativas, além de adotar práticas educativas que estejam coerentes com as necessidades e especificidades educativas dos alunos, todos eles, deficientes ou não.

Nenhuma das nossas três professoras coordenadoras pedagógicas tinha habilitação ou pós-graduação em áreas que envolvesse a atenção ao aluno deficiente ou a inclusão escolar. Da mesma forma não possuíam formação voltada à inclusão escolar do deficiente, este fato corrobora com os trabalhos de Carvalho, Coelho e Tolocka (2016) e Roriz e Ferreira (2017). Assim, como no trabalho desses autores, os profissionais investigados neste trabalho concordam com a inclusão do deficiente na escola pública e estão cientes de seus aspectos morais e legais, mas se sentem inseguros por perceberem claramente a falta de apoio dos gestores públicos, especialmente no que se refere ao capital humano, material e apoio pedagógico, além de não saberem claramente indicar ações que poderiam auxiliar tal processo.

Nossas PCP, participantes desta pesquisa, tinham ideias de inclusão do deficiente que transitava entre a **institucionalização** completa do deficiente, a **integração escolar** (ver ARANHA, 2001) e a **inclusão escolar** – no sentido proposto por Mantoan (2015) e Sasaki (2010). Estes aspectos ficaram perceptíveis quando buscam ou compreendem, enquanto PCP, a inserção do deficiente para oportunizar a convivências com outros, para socializar e para dar oportunidades iguais. A inclusão escolar do deficiente ainda causa nas PCP “desconforto” como mencionou Creuza ou a sensação de “obrigatoriedade”, ou seja, recebe apenas por “obrigação legal” tão bem destacado por Maristela, mas concordamos que a participação da família, escola, gestores e do poder público é fundamental no processo da inclusão escolar real e sensibilização por esta mudança de paradigma que a escola (também pública) precisa passar.

As PCP reconhecem seu papel na orientação de professores e em dar suporte pedagógico ao trabalho dos professores. Contudo, reconhecem também as limitações dos cursos promovidos na modalidade de Educação à Distância (EaD) e a sobrecarga de trabalho destes professores, do excessivo número de alunos por sala, da precariedade do trabalho docente, das limitações materiais e de pessoal e até de como se deu – historicamente – o processo da gradativa inserção do deficiente na escola pública, isto é, primeiro a escola recebe e matricula o estudante, para somente depois disso, buscar-se as adaptações curriculares adequadas, contratação de pessoal, ajustes no mobiliários, infraestrutura e outras adaptações curriculares ou não.

Neste sentido, o caminho a ser trilhado na formação de professores para ensinar estudantes deficientes em turmas regulares precisa passar por mudanças. Miranda (2008) atesta que, o professor recebe formação inicial ainda ‘inconsciente’ e, que o contato com o estudante deficiente geralmente não ocorre durante os estágios supervisionados ou nos primeiros anos de ensino. Esta autora salienta que os professores expressam seu descontentamento com sua graduação, com a falta de políticas consistentes com esta formação inicial na e para a docência e

até mesmo a impossibilidade da formação nesta etapa de um professor preparado para atuar no atendimento educacional especializado, modalidade que tem ocorrido por meio de cursos de Educação à Distância (MIRANDA, 2008). Esta modalidade de formação continuada, no âmbito da escola e do trabalho docente, também conta com a efetiva participação do professor coordenador pedagógico que está empenhado com os processos de inclusão escolar do deficiente.

O acesso e permanência do deficiente na escola regular por si só não garante a oportunidade de desenvolvimento de todas as potencialidades deste estudante e tampouco as condições para que ele aprenda conhecimentos necessários e adequados ao próprio desenvolvimento (AGUIAR, 2010), assim, é fundamental a proposição de uma nova escola e de um novo paradigma educacional, como propõe Mantoan (2015), que lancem novos olhares para velhos problemas bem conhecidos dos educadores.

A atuação do professor coordenador pedagógico está no centro destas questões no que se referem à gestão escolar, na formação de professores, no trabalho coletivo para e pela a sala de aula, na relação com a comunidade, na propagação de projetos de inclusão, na busca pelos convênios e acordos de cooperação com empresas que apoiam a inclusão escolar do deficiente (BRASIL, 2004). Por fim, podemos concluir que o PCP deve integrar o corpo docente, os alunos e alunas, a direção da escola, pais, mães e responsáveis por uma escola para todos, de forma a priorizar, pleitear e reivindicar dos governos e autoridades, em conjunto com o coletivo escolar, uma adequada formação de professores (e da sua própria) para a inclusão escolar do estudante deficiente. A luta estende-se a todas as escolas, todas elas, para que a inclusão escolar não fique na dependência da chegada e matrícula do aluno deficiente para apenas depois providenciar programas de capacitação de professores e funcionários, material adaptado, contratação de pessoal de apoio, da intérprete de LIBRAS, a sala de recursos, a reforma da escola em sua infraestrutura e todas as demais necessidades urgentes a serem sanadas.

Há a necessidade de buscar-se por novas estratégias de ensino que estejam adequadas a todos os alunos e as suas necessidades educativas, além de buscarmos uma mudança de paradigma da ação pedagógica desenvolvida pelos PCP nas escolas, além da contínua busca por mudanças no que se refere aos seus próprios processos formativos para a inclusão do deficiente e de seus professores (RORIZ, FERREIRA, 2017). Enfim, precisamos de novos e aguçados olhares para a Escola e para a Educação, especialmente, em seu papel fundamental que é educar o outro em sua alteridade, além de compreender a real importância do trabalho do professor e do professor coordenador pedagógico na e pela Escola.

6. Bibliografia

ALMEIDA, L. R. de. A coordenação pedagógica no estado de São Paulo nas memórias dos que participaram de sua história. Em: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. 2.^a Ed. São Paulo-SP: Edições Loyola, p. 11-45, 2012a.

_____. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. Em: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9. ed. São Paulo-SP: Edições Loyola, p. 21-46, 2012b.

ARANHA, M.S.F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, no. 21, março, 2001, pp. 160-173. Disponível em: <http://www.adiron.com.br/arquivos/paradigmas.pdf> . Acesso em: 18 fev. 2017.

BRASIL, Educação inclusiva : v. 3 : a escola / coordenação geral SEESP/MEC ; ARANHA, Maria Salete Fábio (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf> . Acesso em 01 ago. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 25 set.2017.

_____. **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2000 (Projeto Escola Viva). Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=126056 Acesso em: 10 set. 2014.

BRASIL, **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Organização: Ricardo Lovatto, Blattes. 2.^a Ed. Brasília: MEC, SEE/SP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>. Acesso em 01 jun. 2017.

BIGOGNO, P.G. Cultura, comunidade e identidade surda: o que querem os surdos? **Jornada de Ciências Sociais**, UFJF, 2010/11. Disponível em: <http://www.ufjf.br/graduacaocienciasociais/files/2010/11/Cultura-Comunidade-e-Identidade-Surda-Paula-Guedes-Bigogno.pdf> Acesso em 18 fev. 2019.

CARVALHO, A.F.; COELHO, V.A.C.; TOLOCKA, R.E. Professores de educação infantil e temas sobre inclusão de crianças com deficiência no ensino regular. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 713-726, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/298/29847323009.pdf> Acesso em: 26 jan.2019.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. 1.^a Ed. São Paulo: Cortez, 2014.

DORZIAT, A. Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação? **Cadernos de Educação Especial**, v.2, n.24, p. 77-85, 2004.

FERNANDES, M.J.S. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 38, n.4, p. 799-814, 2012 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n4/02.pdf> Acesso em 17 fev. 2019.

_____. **O professor coordenador pedagógico, a articulação do coletivo e as condições de trabalho docente nas escolas públicas estaduais paulistas. Afinal, o que resta a essa função?**

2004. Disponível em: http://coordenacoescolagestores.mec.gov.br/ufmt/file.php/1/Cursos-Ano-Base_2013/Acervo_BibliotecaS3-RE_2013/o-professor-coordenador-pedagogico-a-articulacao-do-coletivo-e-as-condicoes-de-trbalho.pdf Acesso em: 17 fev. 2019.

FLICK, U. **Introducing Research Methodology: A Beginner's Guide to Doing a Research Project**. London: SAGE, 2011.

GARCIA, M. **Formação continuada para coordenadores pedagógicos: e a escola, como fica?** 2008. 198 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.

GOMES, P.C.; MINGUILI, M. G. . Inclusão escolar na percepção de professores do município de Dois Córregos, São Paulo. **Camine: Caminhos da Educação**, v. 6, p. 1-29, 2014.

LÜDCKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** Summus: São Paulo, 2015.

MANTOAN, M.T.E. PRIETO, RG.; ARANTES, V.A.(org). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Summus, São Paulo 2006.

MANTOAN, M. T. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MARTINS, S. E. S. de O.; GIROTO, C. R. M. Surdez, linguagem e educação inclusiva. Educação Especial –Módulo 12. Deficiência auditiva/surdez. Disponível em: http://efpava.cursos.educacao.sp.gov.br/Resource/153528,9BA/Assets/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial/pdf/Modulo%2004/ede_m04t02.pdf. Acesso em: 3 out.2018.

MIRANDA, T.G. Formação Docente Continuada: uma exigência frente à proposta da educação inclusiva.Em: MARTINS, L.A.R. *et al.* **Práticas Inclusivas no Sistema de Ensino e em outros contextos**. EDUFRRN. Natal, 2008

ROMAGNOLLI, G.S.E.; ROSS, P.R. **Inclusão de aluno com baixa visão na rede pública de ensino: orientação para professores**. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1109-2.pdf>. Acesso em: 12 fev.2019.

RORIZ, V. L.; FERREIRA, C. A. Promoção da inclusão escolar pelo coordenador pedagógico: percepções de professores e de coordenadores pedagógicos. **Eduser - Revista de educação**, v.9, n.1, p. 13-30, 2017.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. Inclusão social, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.20, n.3, p.341-356 , 2014

SANTOS, M. P. **História da supervisão educacional no Brasil: reflexões sobre política, pedagogia e docência**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S (Org). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 2007.

SASSAKI, R. K.; **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

STAKE, R. **Pesquisa qualitativa: como as coisas funcionam**. Penso: Porto Alegre, 2013.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SEE-SP. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 75/2014**. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. São Paulo, SEE, 2014.

SOARES, A. F. C. **Coordenação pedagógica**: ações, legislação, gestão e a necessidade de uma educação estética. 1.^a ed. Curitiba/PR: CRV, 2012.

SCHOOL INCLUSION IN THE PERCEPTION OF THE PEDAGOGICAL COORDINATOR PROFESSIONAL

Abstract: Although there is broad support in the current Brazilian legislation and many curricular documents published in the last three decades, we still face the challenge of the inclusive education in our classrooms. This is a qualitative research in which we investigate the perception of three school pedagogical coordinators about the inclusion of disabled children in regular classes of Elementary and High School of the schools that self-declared favorable to the Inclusive Education. The results suggest perceptions of Inclusive Education with specific goal to comply with current legislation, which aims exclusively at the socialization of the disabled as a target of charity, without great teaching learning goals that allow equal access to school knowledge and continuity of study in the educational system.

Keywords: Inclusive Education. Inclusive School. School Pedagogical Coordinator.