



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
PRÓ – REITORIA DE PESQUISA E PÓS – GRADUAÇÃO – PPPG
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

BERENICE DIAS RODRIGUES

**O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA CENTRO DE ENSINO MARIA
CASIMIRO SOARES – BACABAL -MA**

Bacabal – MA
2016

BERENICE DIAS RODRIGUES

**O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA CENTRO DE ENSINO MARIA
CASIMIRO SOARES – BACABAL -MA**

Monografia apresentada para fins de conclusão do curso de Pós-graduação Lato Sensu de Coordenação Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão.

Orientadora: Profa. Esp. Gisele Maria Araújo

Bacabal – MA
2016

Rodrigues, Berenice Dias.

O papel do coordenador pedagógico no processo de inclusão de estudantes com deficiência auditiva do Centro de Ensino Maria Casimiro Soares – Bacabal - MA / Berenice Dias Rodrigues. — Bacabal, 2016.

61 f.

Orientador: Gisele Maria Araújo.

Monografia (Especialização) – Universidade Federal do Maranhão, Curso de Pós-Graduação Lato Sensu de Coordenação Pedagógica, 2016.

1. Coordenador pedagógico. 2. Inclusão. 3. Deficiência auditiva – Estudantes. I. Título.

BERENICE DIAS RODRIGUES

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA CENTRO DE ENSINO MARIA CASIMIRO SOARES – BACABAL -MA

Monografia apresentada para fins de conclusão do curso de Pós-graduação Lato Sensu de Coordenação Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão.

Orientadora: Profa. Esp. Gisele Maria Araújo

Aprovada em: ____/_____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Esp. Gisele Maria Araújo - Orientadora

Dr^a Karla Cristina Silva Sousa

Me. Hadryan Lima Rodrigues

Dedico este trabalho primeiramente à Deus que é o principal responsável por esta realização. Em segundo a meu pai, Jacinto e à minha mãe Hermínia (in memória), que sem eles nada disto estaria acontecendo. Em terceiro aos meus irmãos que muito contribuíram com a sua força e por último aos meus amigos pelo incentivo de poder chegar até aqui. A todos vocês meu muito obrigado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida, pelas oportunidades concedidas, e pela força e perseverança em todos os momentos.

À meu pai Jacinto e a meus irmãos Teresinha, Iracy, Francisco, Lúcia, Jacinto (Cici) e Josué que muito me incentivou e me apoiou nos bons e maus momentos para que este sonho se tornasse possível; pela compreensão e paciência meu muito obrigado!

A meus sobrinhos, Ronaldo, Tâmara, Rômulo, Pedro Higo, Hiago, Letícia, George, Pablo, Tatiane e Cíntia, especialmente à Ronaldo e Tâmara, que em alguns momentos mais pareciam meus professores que sobrinhos, injetando ânimo quando começava a desanimar, vocês foram maravilhosos, obrigada.

À minha mãe Hermínia (in memória), que assistiu e torceu por muitas das minhas realizações, mas por vontade de Deus, deixou de participar de muitas delas. Esta é apenas mais uma. A saudade é forte, mas traz a lembrança dos sorrisos, dos abraços e dos incentivos no momento certo.

Tenho certeza de que onde está, estará comemorando comigo mais esta vitória. Vitória que é nossa, pois sem você não estaria aqui. Você não está mais aqui, mas eu ainda sou uma parte sua e carrego comigo tudo de bom que você deixou.

Aos amigos deste curso de especialização, no início éramos apenas alguns nomes alinhados na lista de frequência. Mas depois nos unimos por fortes laços de amizades e objetivos comuns. Tantos momentos, talvez algumas discórdias, porém tanta solidariedade. O laço que nos une não é de sangue, mas de respeito e alegria pela vitória de cada um. O mundo é muito grande, mas descobri que a separação é pequena, pois longe é o lugar em que não existem as amizades que cultivei com Vanda, Dulcivânia, Suely Pinto, Livonilde, nossa tutora Suely Pacheco, pessoa forte, guerreira e lutadora, que com desprendimento não deixou que ninguém ficasse pelo caminho, sempre nos emprestando um pouco da sua força. Graças a ela estamos agora colhendo os frutos que semeamos ao longo desses dezoito meses, em especial a minha amiga Maria do Carmo (Carminha), companheira de todas as horas, tanto para estudar como nos momentos de desestressar, momentos em que quando se pensava em desistir por causa da pressão de estudos e trabalho, estava ali do lado dando e me emprestando um pouco de sua força e não me deixou desistir, a você o meu muito obrigado. Espero que nossa amizade não acabe com o término do curso. E finalmente agradeço este momento ao meu gestor Wellington o maior responsável por este momento está acontecendo, a você meu

incentivador assíduo, meu muito obrigado. Espero que nossa amizade não acabe cresça cada vez mais com o termino do curso.

Aos amigos que acabaram se acostumando com as visitas que quase nunca aconteciam, com a minha “indisponibilidade” cotidiana, com os parabéns “atrasados” sem questionar, e que estiveram sempre disponíveis quando o meu tempo era tão limitado, obrigada!

A todos os professores que dedicaram seu tempo e sua sabedoria para que eu concluísse minha especialização em Coordenação Pedagógica, tornando esse aprendizado mais leve e gostoso de fazer; agradeço a Sérgio, José Augusto, Maria Célia, Talita de Jesus, Maria José, Alda Margarete, Mara Rachel, Maria Suzana, Aldenora Rezende, desculpe se esqueci de algum nome, mas todos foram muito especiais para mim. De um modo especial a minha orientadora Gisele, que me fez levantar em muitas madrugadas para escrever cada página desta monografia, mesmo à distância não se esqueceu de nenhum de nós, a vocês que significaram muito, obrigado!

A todos os meus mestres, amigos e familiares, que me ajudaram e torceram pela minha vitória, meu sincero obrigado!

Berenice Dias Rodrigues

Determinação, coragem e autoconfiança são fatores decisivos para o sucesso. Se estivermos possuídos por uma inabalável determinação conseguiremos superá-los. Independentemente das circunstâncias, devemos ser sempre humildes, recatados e despidos de orgulho.

(DALAI LAMA [Ca., 1980], p. 01)

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 01 - Inclusão escolar | 47 |
| Tabela 02 - Dificuldades na atuação com alunos com deficiência auditiva | 48 |
| Tabela 03 - Interação professor e aluno com deficiência auditiva..... | 50 |
| Tabela 04 – Importância do interprete de libras..... | 51 |
| Tabela 05 – Curso para atuar com aluno com deficiência auditiva | 52 |

RESUMO

Este trabalho está inserido no campo das reflexões acerca do Papel do Coordenador Pedagógico no Processo de Inclusão Escolar: Desafios na Inclusão de Alunos com Deficiência Auditiva no Centro de Ensino Maria Casimiro Soares - Bacabal - MA. O problema que suscitou esse estudo faz referência ao trabalho do coordenador pedagógico na escola referente à inclusão de alunos com deficiência auditiva. Para a apresentação das discussões a seguir, optamos por pesquisa qualitativa de caráter exploratório, desenvolvido no Centro de Ensino Maria Casimiro Soares – Bacabal - MA, que tem em suas turmas alunos com deficiência auditiva. O estudo de investigação teve como objetivo geral compreender a importância do coordenador pedagógico frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência auditiva, seguido dos objetivos específicos que são: Identificar a função do coordenador pedagógico frente à inclusão; Conhecer as especificidades da deficiência auditiva e os desafios da inclusão; Refletir sobre os desafios do acompanhamento do coordenador pedagógico na inclusão de deficientes auditivos. Como resultado, verificamos que a inclusão dos alunos surdos na escola arrolada na pesquisa, ainda enfrenta grandes dificuldades, ocasionada principalmente, pelo despreparo dos professores para recebê-los e a falta de profissionais intérpretes e de material adaptado para alunos com surdez. Diante disso, faz-se necessária uma mudança conceitual no âmbito educacional para que aconteça a criação de um projeto de inclusão.

Palavras-Chave: Coordenador Pedagógico, Deficiência auditiva, Inclusão, Escola.

ABSTRACT

This work is inserted in the field of reflections on the role of the Educational Coordinator in the School Inclusion Process: Challenges in Deaf Students with Inclusion in Education Center Maria Casimiro Soares - Bacabal - MA. The problem raised this study refers to the work of the pedagogical coordinator at the school regarding the inclusion of students with hearing impairment. For the presentation of the following discussion, we chose qualitative research exploratory, developed at the Education Center Maria Casimiro Soares - Bacabal - MA, which has students in their classes with hearing impairment. The research study aimed to understand the importance of the pedagogical coordinator against the inclusion of students with hearing process, followed by specific objectives are to identify the function of the pedagogical coordinator front inclusion; Knowing the specifics of hearing impairment and the challenges of inclusion; Reflect on the challenges of monitoring the pedagogical coordinator in the inclusion of the hearing impaired. As a result, we find that the inclusion of deaf students in school mustered in the research still faces major difficulties, caused mainly by teachers unprepared to receive them and the lack of professional interpreters and adapted materials for students with deafness. Thus, a conceptual change in the educational field for it to happen to create an inclusion project is necessary.

Keywords: Educational Coordinator, Hearing disability, Inclusion, School.

| SUMÁRIO | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 13 |
| 2 O SURGIMENTO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO..... | 15 |
| 2.1 Função do Coordenador Pedagógico..... | 19 |
| 2.2 O Coordenador Pedagógico e a Gestão Escolar..... | 24 |
| 2.3 2.3 O Coordenador no Contexto Escolar..... | 30 |
| 3 A INCLUSÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO NO CONTEXTO ATUAL.. | 33 |
| 4 OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO NA ESCOLA MARIA CASIMIRO SOARES | 44 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 53 |
| REFERENCIAS | 55 |
| APÊNDICES | 59 |

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito de todos. Sua universalização e qualidade significam, além da ampliação das condições para superação das desigualdades sociais, criar possibilidades para que os sujeitos possam questionar a realidade e coletivamente modificar o mundo a partir de uma concepção de pessoa e de sociedade que reforce o sentimento de responsabilidade, de pertencimento e de engajamento, confronte a submissão aos valores dominantes e busque alternativas para uma sociedade melhor, desafiando a todos repensarem a educação na sua complexidade, no contexto da riqueza das diferenças.

O direito à Educação, enquanto garantia de igualdade de oportunidades e de cidadania ativa e participativa, tornou-se, há alguns anos, um dos direitos essenciais, consignados em diversos sistemas legislativos internacionais e nacionais. Como tal, a educação deixou de ser um privilégio de alguns para ser um direito de todos, cabendo à Escola dar resposta à grande heterogeneidade social, cultural, econômica e étnica dos seus alunos, criando condições para satisfazer as necessidades educativas de todos.

O interesse em desenvolver esse tema se gerou a partir da dificuldade de participação do aluno com deficiência auditiva nos conteúdos curriculares no ensino regular. Em face disso, não se trata de fazer uma história de ideias educativas, mas de identificar processos, valores e práticas que, envolvendo sujeitos diversos, revelam o cruzamento dos momentos históricos do aluno com deficiência auditiva.

Diante da necessidade de maiores reflexões sobre as formas mais apropriadas de viabilizar um ensino de qualidade para as pessoas com deficiência auditiva, é importante trazer para discussão uma visão crítica sobre as principais correntes metodológicas utilizadas em sala de aula; qual enfoque utilizar, não apenas os procedimentos adotados, mas que realize uma análise sobre as vantagens e desvantagens existentes em cada uma, tendo em vista as particularidades inerentes à surdez.

O presente estudo foi fundamentado através de leituras analíticas do referencial coletado através dos autores que corroboram com a educação inclusiva e que tratam do coordenador pedagógico e do especialista em educação inclusiva, o intérprete de libras. Assim, esse trabalho oferece elementos para que haja uma reflexão por parte dos profissionais da educação e principalmente na pessoa do coordenador pedagógico no que diz respeito ao processo educacional, a partir deste momento em que se vive uma escola inclusiva.

O presente trabalho constitui-se numa pesquisa qualitativa de caráter exploratório, desenvolvido no Centro de Ensino Maria Casimiro Soares – Bacabal – MA, que tem em suas turmas alunos com deficiência auditiva. Diante disso o presente trabalho está organizado em quatro partes que mantêm uma interlocução entre si.

O Estudo de Investigação teve como objetivo geral compreender a importância do coordenador pedagógico frente ao processo de inclusão de alunos com deficiência auditiva, seguido dos objetivos específicos que são Identificar a função do coordenador pedagógico frente a inclusão; Conhecer as especificidades da deficiência auditiva e os desafios da inclusão; Refletir sobre os desafios do acompanhamento do coordenador pedagógico na inclusão de deficientes auditivos.

A pesquisa teve como finalidade buscar respostas para as seguintes indagações: você conhece a linguagem dos sinais? Quais as dificuldades que você enfrenta com alunos com deficiência auditiva? Como se dá sua interação com alunos portadores de deficiência auditiva? Você conhece a linguagem universal do surdo? Você já participou de algum treinamento ou fez algum curso para trabalhar com alunos portadores de deficiência auditiva? Quem proporcionou o curso, a sua escola ou você mesmo que buscou?

A primeira parte apresenta uma retrospectiva histórica do surgimento do coordenador pedagógico, que envolve os temas Função do Coordenador Pedagógico; O coordenador pedagógico e a gestão escolar; O coordenador no contexto escolar. A segunda parte trata a inclusão do deficiente auditivo no contexto atual. A terceira parte traz a metodologia que objetiva explicitar os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Para efetivação da coleta de dados optou por utilizar como instrumento questionários constituído de questões abertas e fechadas, aplicadas aos professores que possuem em sala de aula alunos com deficiência auditiva. A quarta parte demonstra os desafios da inclusão do Deficiente Auditivo Centro de Ensino Maria Casimiro Soares – Bacabal – MA. Para finalizar, apresentam-se algumas considerações finais, a fim de reconstruir os debates abordados no decorrer da pesquisa, para responder aos objetivos e problemáticas, inicialmente, traçados.

2 O SURGIMENTO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

A função de coordenador pedagógico tem suas raízes na supervisão pedagógica, que, por sua vez, nasce das habilitações do curso de Pedagogia. A concepção do Coordenador Pedagógico dentro do contexto educacional divide-se em dois momentos, sendo o primeiro anterior a Constituição Federal Brasileira de 1988 e o segundo após ela, isto devido ao conceito atribuído pelo Estado frente à função e atribuições desse agente formador, cujo ainda nos dias de hoje sofre pela falta de reconhecimento profissional. Esta crise está diretamente ligada à visão de tecnicidade, inserida no regimento militar estabelecido no Brasil no período de 1961 a 1981, onde o espaço educacional era o setor responsável pela formação técnica, após fora abolido, tendo em vista a promulgação da Constituição Nacional de 1988, e em seguida restabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB) em 1996 (FERREIRA, 1995, p. 68).

O papel da Coordenação Pedagógica iniciou-se com o nome de inspetor escolar, “cuja função era controlar a presença dos alunos e o trabalho dos professores” (ROMAN, 2001, p. 12). Durante o século XVIII e início do século XIX, ocupando o lugar escolar, surge a supervisão, cujo trabalho se focava na repressão e no monitoramento de ações (RANGEL, 2001).

A origem da coordenação pedagógica no Brasil é imprecisa, uma vez que encontramos as suas funções sendo exercidas por diversos profissionais, a partir da definição que utilizamos. Saviani (2010) faz referências à função do Supervisor Escolar no *Ratio Studiorum*.

No Brasil, a função supervisora estaria presente desde o período colonial, quando da ação educativa dos jesuítas. “No plano geral dos jesuítas, o *ratio studiorum*, que é adotado no Brasil especialmente após a morte de Nóbrega, ocorrido em 1570, já se faz presente a ideia de supervisão” (SAVIANI, 2006, p. 20).

Segundo a opinião de Saviani (2003, p. 26), a função de supervisor escolar nasce “[...] quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições [...]”.

Pires (2005) e Horta (2007) assinalam que:

Na intenção de compreender as condições da configuração atual do papel do coordenador/orientador, junto aos professores, primeiramente nos deteremos na constituição dos colégios jesuíticos pois, nessa fase, podemos notar com clareza uma estrutura hierárquica que delimita e define o que deverá ocorrer antes que o professor entre em sala de aula, em uma eficiente estrutura com detalhamento e descrições de papéis. A função supervisora vai ganhando outras especificidades e nomeações, como a de inspeção escolar de alunos (controle de frequência, disciplina e idoneidade) e de professores (fiscalização da aplicação das técnicas e eficácia no ensino). A figura do especialista, de “técnicos em escolarização”, ganham cada vez mais contornos [...] (HORTA, 2007, p. 36 - 37)

Dada a similitude das funções exercidas pelo coordenador pedagógico com funções do supervisor escolar, somos impelidos a afirmar que a origem da coordenação pedagógica se encontra no campo da supervisão escolar. Atrelado a essa constatação, soma-se o fato de a literatura educacional, que aborda o tema da supervisão, ter apontado frequentemente a coordenação do ensino como uma função exercida pelo supervisor educacional [...] No que tange à história da educação brasileira, muito antes de ser instituída formalmente a profissão do supervisor, a função da supervisão já se manifestava na educação do Brasil Colônia (PIRES, 2005, p. 17 -23)

Para Roman (2001, p.12) a figura do Inspetor Escolar surge bem antes, como função anexa às Câmaras Municipais, junto com a 1ª lei provincial de São Paulo sobre educação, lei nº 310, de 16/03/1846 (QUAGLIO, 1989). Os inspetores não eram nessa época sequer remunerados o que só veio a acontecer com a reforma de 1920 e a descentralização de qualquer organização definida de trabalho, a relativa dos serviços de inspeção. Estes deixavam, a partir de então, de estar associados apenas aos órgãos centrais do sistema educacional, mas não chegavam a compor o quadro funcional das unidades escolares.

A função de orientador educacional surgiu no Estado da Guanabara, em 1961, chamado de coordenador distrital. Neste período ele atuava em diferentes escolas. Em 1969, passou a chamar-se orientador pedagógico e passou a atuar em apenas uma escola prestando assistência técnica aos professores do ensino primário.

Em 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi aprovada. A LDB, lei nº 4.024, menciona o supervisor, o orientador educativo e o inspetor de ensino. A respeito do primeiro não prescreve quase nada. Com relação ao segundo, no artigo 62 normatiza que “a formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam às condições do grau do tipo de ensino e do meio social a que se destinam”. Sobre o terceiro, prescreve que o “inspetor de ensino” será escolhido por concurso público de títulos e que deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício de funções de magistério, de auxiliar de

administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino, conforme o que prescreve o artigo 65. A função de inspetor foi extinta em 1974.

Art. 62. A formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendem às condições do grau do tipo de ensino e de meio social a que se destinam.

Art. 63. Nas faculdades de filosofia será criado, para formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério.

Art. 64. Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário (BRASIL, 1961).

A história mostra que a formação, a prática e o prestígio do inspetor escolar estão inseridos no contexto de uma sociedade e na pedagogia tradicional, cujo conceito de educação, de ensino e aprendizagem era coerente ao próprio sistema, cuja característica é a separação do administrativo e do pedagógico. Quem decide não é quem executa o que resulta na grande ambiguidade na ação do inspetor, supervisor e coordenador.

A Lei nº 5.540/68 definiu no Artigo 33 que a formação de administradores, planejadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação seria feita em curso superior de graduação com duração plena ou curta, ou de pós-graduação. Isto veio a reforçar a formação de Especialista de Educação, dado que determinou a obrigatoriedade da presença de Especialistas de Educação nos estabelecimentos de ensino, garantindo, deste modo, à perpetuação da ideologia dominante.

Urban (1985, p.5), diz que:

A Supervisão Educacional foi criada num contexto de ditadura. A Lei 5.692/71 a instituiu como serviço específico da Escola de 1º. e 2º Graus (embora já existisse anteriormente). Sua função era, então, predominantemente tecnicista e controladora e, de certa forma, correspondia à militarização Escolar. No contexto da Doutrina de Segurança Nacional adotada em 1967 e no espírito do AI-5 (Ato Institucional n. 5) de 1968, foi feita a reforma universitária. Nela situa-se a reformulação do Curso de Pedagogia. Em 1969 era regulamentada a Reforma Universitária e aprovado o parecer reformulador do Curso de Pedagogia. O mesmo prepara predominantemente, desde então, “generalistas”, com o título de especialistas da educação, mas pouco prepara para a prática da educação.

No contexto brasileiro, a função da Coordenação Pedagógica é substituir a função supervisora, institucionalizada com o Parecer nº 252/69, entre outras habilitações oferecidas

pelo Curso de Pedagogia, reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, Título VI, que trata dos profissionais de educação, quando expõe:

Art. 64: A formação dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia, ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantindo nesta formação a base comum nacional (CARNEIRO, 1998, p. 152).

Mas o coordenador pedagógico surge somente em 1976, como ressaltam Gatti (2005) e Bernardes e Melo (1974, p. 27) No referente às suas atribuições, são muitas vezes cheias de ambiguidades, de atribuições e desvios de funções em que se misturam com maior ou menor intensidade as funções burocráticas e administrativas com as funções pedagógicas de formação.

A supervisão não é (ou não deveria ser): fiscal de professor, não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra galho/salva vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc.), não é tapa buraco (que fica “toureando” os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com para os professores preencherem – escola de “papel”), não é gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é dicásio (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo). Relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis (VASCONCELLOS, 2007, p. 86-87).

Em outubro de 1979, acontece o encontro Nacional de Supervisores de Educação, na ocasião defendia-se uma tese de que a função do supervisor é uma função política e não apenas técnica (SAVIANI, 1999).

A partir da década de 90, com as transformações na organização do trabalho escolar, decorrentes das reformas educacionais, em algumas redes públicas de ensino, a coordenação pedagógica passou ser uma função exercida pelo corpo docente, sendo essa função identificada pela sigla PCP (Professor Coordenador Pedagógico).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996), que, em seu art. 64, estabelece que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Com a Lei nº 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), há uma mudança na organização do trabalho pedagógico e a na divisão do trabalho escolar, o que altera a função da coordenação pedagógica, atribuindo-lhe a tarefa de cumprir os objetivos educacionais mesmo com o aumento dos problemas sociais que afetam a vida escolar.

2.1 Funções do Coordenador Pedagógico

Nas palavras de Rangel (2002, p.76-77) Coordenar é organizar em comum, é prever e prover momentos de integração do trabalho entre as diversas disciplinas, numa mesma série, e na mesma disciplina, em todas as séries, aplicando-se a diferentes atividades, a exemplo da avaliação e elaboração de programas, de planos de curso, da seleção do livro didático, da identificação de problemas que se manifestam no cotidiano do trabalho, solicitando estudo e definição de critérios que fundamentem soluções. A *coordenação* implica criar e estimular oportunidade de organização comum e de integração do trabalho em todas as suas etapas.

Para Souza (2003), coordenar é trabalhar com grupos, ou seja, só existe a necessidade de coordenar quando nesse processo estão envolvidos mais de um elemento, seja material ou humano.

O principal objetivo da função de coordenador é segundo Vieira (2003, p. 83) “garantir um processo de ensino-aprendizagem saudável e bem sucedido”. Nesse sentido, ele atua em muitas tarefas no cotidiano escolar, dentre elas destaca-se desde as burocráticas, o atendimento aos alunos e os pais, até o cuidado e planejamento do processo educativo.

Para Pires (2005) o coordenador pedagógico se distinguiu do “coordenador de área”, que é uma função exercida por um professor licenciado em uma área específica, que junto com o “coordenador pedagógico”, coordena a equipe de professores e as atividades de sua área de atuação.

Segundo afirma Almeida (2010, p.74), cabe ao coordenador “acompanhar o projeto pedagógico, formar professores, partilhar suas ações; também é importante que compreenda as reais relações dessa posição”.

A função primeira do coordenador pedagógico é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição, tarefa de importância primordial e de inegável responsabilidade e que encerra todas as possibilidades como também

os limites da atuação desse profissional. Quanto mais esse profissional se voltar para as ações que justificam e configuram a sua especificidade, maior também será o seu espaço de atuação. Em contrapartida, o distanciamento dessas atribuições seja por qual motivo for, irá aumentar a discordância e desconhecimento quanto às suas funções e ao seu papel na instituição escolar (PIRES, 2004, p. 182).

A função da coordenação pedagógica é gerenciar, coordenar e supervisionar todas as atividades relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, visando sempre à permanência do aluno com sucesso. Partindo desse pressuposto, podem-se identificar as funções formadora, articuladora e transformadora do papel desse profissional no ambiente escolar.

O papel do coordenador pedagógico como mediador da educação escolar é base para a sustentação pedagógica da relação entre teoria e prática, afirmando-se na dimensão social e política da escola. Tal política emerge no cenário brasileiro com o objetivo de promover a emancipação e a socialização de cidadãos críticos, com ações educativas, levando em consideração o ser humano nas suas dimensões cognitiva, afetiva e biopsicossocial (GONÇALVES, 2006).

Torres (1994) defende a ideia de que o coordenador pedagógico é um agente responsável pela formação continuada dos professores, subsidiando e organizando a reflexão, estimulando o processo de decisão visando à proposição de alternativas para superar os problemas da prática. Acredita que ele é uma figura essencial nesse processo integrador e articulador de ações.

Imbernón (2010) afirma ser necessário que este profissional adquira conhecimentos de caráter contextual, conteudista, pedagógico e metodológico para melhor desenvolver ações educativas que contribuam de forma significativa na prática dos outros atores (professores, alunos etc.).

Como um dos membros gestores, o coordenador é o profissional que na gestão da educação responde aos ditames da contemporaneidade a partir de princípios que, segundo Paro (1986, p. 73), “Se fundamentam em objetivos educacionais representativos dos interesses das amplas camadas da população e leva em conta a especificidade do projeto pedagógico escolar, processo esse determinado pelos mesmos objetivos”. Desta forma, os

objetivos educacionais devem ser formulados dentro do contexto real e dos conhecimentos que derivam das experiências.

As funções do coordenador pedagógico, segundo Oliveira (2005), são várias, entre elas a de exercer um papel mediador entre os professores e alunos, dando todo o apoio possível para que o trabalho dos mestres seja realizado com sucesso e acima de tudo com resultados satisfatórios. Além do mais, o coordenador traça metas e projetos a curto, médio e longo prazos juntamente com a gestão escolar, no sentido de promover um dinamismo à escola, transformando-a em um espaço transformador, estabelecendo ao aluno a tão necessária inclusão e conseqüentemente a sua autoestima elevada, servindo isso de suporte bem estabelecido para toda a sua vida.

O trabalho do Coordenador Pedagógico é exercer o papel de mediador na dinâmica escolar, no que diz respeito à elaboração, execução e avaliação de projetos, organização das atividades institucionais que perpassam o planejamento dos conteúdos, dos objetivos educacionais, das metodologias a ser utilizadas e da avaliação de todas as tarefas desenvolvidas pelos atores que atuam na prática educativa. Libâneo (2002, p. 70) cita três capacidades que esse profissional deve desenvolver para refletir sobre sua prática, são elas:

[...] a primeira, de apropriação teórico-crítica das realidades em questão considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, de apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, [...] a necessidade de reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sua prática [...]. A terceira é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares.

Guimarães e Vilela (2000) destacam que o coordenador tem três níveis de atuação, que não se excluem: resolver os problemas instaurados; prevenir situações problemáticas previsíveis e promover situações saudáveis do ponto de vista educativo e sócio afetivo.

O trabalho desse profissional abrange a necessidade de reconhecer a prática educativa como objeto do conhecimento em suas dimensões da prática social, política e pedagógica. É na evidência do trabalho do Coordenador Pedagógico como mediador na educação escolar que acontece a sustentação de todo processo de ensino e aprendizagem (PLACCO SOUZA 2012).

No ponto de vista de Orsolon (2006), o coordenador é o agente de transformação no cotidiano escolar, é o responsável pela construção e reconstrução da ação pedagógica, com vistas à construção e articulação coletiva do Projeto Político Pedagógico. A prática pedagógica requer que se pense de forma dialética e que se faça educação para toda a sociedade, ainda que, através de diferentes meios e em diferentes espaços sociais. À medida que esta sociedade se torna tão complexa, há que se expandir a intencionalidade educativa para diversos outros contextos, abrangendo diferentes tipos de formação necessária ao exercício pleno da cidadania. Sendo assim, a identidade profissional do coordenador pedagógico não se constrói apenas nas relações de trabalho, mas envolve outros fatores como compromisso social e comprometimento do próprio sujeito com sua profissão.

Sabemos que a atuação do coordenador pedagógico é imprescindível na construção do projeto político pedagógico. Porém, ele também é responsável por outras tarefas, tais como: coordenar e subsidiar a elaboração dos diagnósticos da realidade escolar nos vários níveis; coordenar e subsidiar a elaboração, execução e avaliação do planejamento: plano da escola, planos de cursos, de turmas, de ensino, etc.; incentivar e promover condições para a elaboração de vários projetos; fornecer assistência didático-pedagógica constante; definir claramente quanto às reuniões com pais, em que a presença destes é importante na construção do projeto político pedagógico (BASSO, 2007, p.2).

A função de coordenador pedagógico admite notar no cotidiano escolar que a organização do trabalho pedagógico é essencial, devendo, assim, ser bem planejada e estruturada. Desse modo, há de se compreender que o cotidiano da escola deve ser organizado em função da aprendizagem e do sucesso escolar dos discentes, os quais dependerão de diferentes estratégias metodológicas planejadas e executadas. Estas devem estar em consonância com os pressupostos filosóficos e metodológicos definidos coletivamente no Projeto Político Pedagógico (PPP), cuja elaboração deve ser sistematizada pelo Coordenador Pedagógico.

A amplitude e a dimensão das ações propostas para os coordenadores pedagógicos podem ser identificadas ao se analisar o conjunto de funções a ser exercida por esse profissional, responsável pela organização dos processos escolares, ação materializada nas funções de articulação, formação e transformação do contexto escolar. O processo de formação continuada e elaboração do projeto político-pedagógico inserem-se no cerne dessas funções do coordenador pedagógico, pois a reflexão teórica sobre a prática docente e a

definição dos princípios pedagógicos a serem instituídos na escola formulam-se no debate e na reflexão coletiva com a comunidade (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012)

Dentre as atribuições correspondentes ao trabalho do coordenador, (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2011) apresentam as seguintes:

- Estabelecer, cooperativamente, com o diretor, docentes e agentes administrativos educacionais, diretrizes, metas e ações estratégicas a serem alcançadas em cada programa e/ou projetam em desenvolvimento, assegurando a sua efetividade e, por conseguinte, o sucesso do estudante;
- Realizar, periodicamente, visitas às turmas, para acompanhamento do trabalho pedagógico do professor;
- Orientar o professor no preenchimento de instrumento de acompanhamento do desempenho do estudante;
- Elaborar gráficos demonstrativos de rendimento dos estudantes para serem utilizados como um dos instrumentos de análise de evidências da qualidade do desempenho global da turma, por ocasião da realização dos Conselhos de Classe;
- Acompanhar o desenvolvimento do estudante, em relação ao seu desempenho, participação e comportamento, auxiliando os professores em tomadas de decisão;
- Elaborar, periodicamente, relatórios qualitativos - quantitativos informando as duplas pedagógicas dos resultados pedagógicos alcançados pela escola; Apoiar e incentivar a escola em iniciativas de inovação da gestão escolar;
- Auxiliar a escola na conquista e no exercício de sua autonomia administrativa, pedagógica e financeira;
- Manter a comunidade escolar e as duplas pedagógicas da subsecretaria informadas das ações desenvolvidas e dos resultados avaliativos alcançados pelos estudantes.

Vasconcellos (2006, p. 89) pontua que, quem pratica quem gere a prática pedagógica de sala de aula é o professor, a coordenação, para ajudá-lo, deve estabelecer uma dinâmica de interação que facilite ao avanço:

- Acolher o professor em sua realidade, em suas angústias; dar “colo”: reconhecimento das necessidades e dificuldades. A atitude de acolhimento é

fundamental também como uma aprendizagem do professor em relação ao trabalho que deve fazer com os alunos;

- Fazer a crítica dos acontecimentos, ajudando a compreender a própria participação do professor no problema, a perceber as suas contradições (e não acobertá-las);
- Trabalhar em cima de ideia de processo de transformação;
- Buscar caminhos alternativos, fornecer materiais, provocar para o avanço;
- Acompanhar a caminhada no seu conjunto, nas suas várias dimensões.

2.2 O Coordenador Pedagógico e a Gestão Escolar

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

A palavra gestão ao ser complementada com o adjetivo democrático se refere a uma gestão menos centralizada e mais participativa, por isso não é fácil colocá-la em prática, entretanto é preciso compreender que:

[...] a gestão democrática é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do jogo “democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (DOURADO, 2006, p. 79).

Uma gestão fomentada na parceria, na democracia e no envolvimento de toda comunidade escolar, tende a garantir ao coordenador pedagógico certa autonomia na organização do trabalho pedagógico, como preconiza as orientações da LDB nº 9394/96, quando delega ao diretor da escola a tarefa de constituir uma gestão democrática e participativa.

Miziera (2004) afirma que esta figura (coordenador pedagógico) tem sido cada vez mais necessária nas instituições escolares para que esta construa uma identidade própria, a partir das muitas relações estabelecidas em seu interior, atendendo a sociedade na qual se insere de forma apropriada.

Para Lück (2007, p. 10): “Portanto, quando se pensar em algum setor da escola, deve-se pensar em suas relações com os demais setores, bem como com a comunidade”. Sendo assim, aborda-se a coordenação pedagógica e sua estreita relação com a gestão, conceitos e reflexões em torno do trabalho da coordenação, que sofre diuturnamente influência de diferentes tipos de gestões escolares.

Considera-se que a gestão da qualidade de ensino demanda um olhar mais específico, com visão na comunidade escolar em questão, por meio de uma gestão escolar democrática e participativa que elabora e reelabora de forma sistemática o Projeto Político Pedagógico. Destaca-se que o Coordenador Pedagógico ocupa papel norteador nesse processo de constante busca de soluções através da sistematização do planejamento coletivo, que leva em consideração o contexto social.

Segundo Orsolon (2003), algumas atitudes do coordenador são capazes de desencadear mudanças no professor e assim fazer valer um Projeto Político Pedagógico com uma educação de qualidade:

- Promover um trabalho de coordenação em conexão com a gestão escolar - quando os professores percebem essa integração, sentem-se sensibilizados para a mudança, já que o planejamento do trabalho se dá de forma menos compartimentalizado.
- Realização de trabalho coletivo – a mudança só acontece se todos unirem-se em torno de um objetivo único, pois será mais fácil compartilhar concepções e dúvidas, buscando uma construção coletiva.
- Mediar à competência docente - o coordenador pedagógico deve considerar o saber, as experiências, os interesses e o modo de trabalhar dos professores, criando condições para questionar essas práticas, disponibilizando recursos para auxiliá-los.
- Desvelar a sincronicidade do professor e torná-la consciente – o coordenador precisa propiciar condições para que o professor analise criticamente os componentes políticos, humano-interacionais e técnicos de sua atuação, para que perceba a necessidade ou não de uma mudança em sua prática.

- Investir na formação continuada do professor na própria escola - a formação continuada possibilita, no interior da escola, que o professor faça de sua prática objeto de reflexão e pesquisa, transformando-a sob a direção do projeto de transformação da escola.
- Incentivar práticas curriculares inovadoras – é importante que o coordenador proponha aos professores uma prática inovadora e acompanhe-os na construção e vivência de uma nova forma de ensinar e aprender. No entanto, é preciso que essas práticas sejam compatíveis com as convicções, anseios e modo de agir do professor, pois é preciso que ele acredite na importância dessa inovação para que seu trabalho, de fato, se modifique.
- Estabelecer parceria com o aluno – o aluno deve ser incluído no processo de planejamento do trabalho docente. Criando oportunidades para que os estudantes participem com opiniões, sugestões e avaliações do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, o coordenador possibilita que a aprendizagem seja mais significativa para alunos e professor, pois os alunos ajudarão o professor a redirecionar a sua prática.
- Criar oportunidades para o professor integrar-se à escola – é necessário que sejam criadas situações para que o docente compartilhe suas experiências, posicionando-se de forma integral enquanto pessoa, cidadão e profissional, aprendendo com as relações no interior da escola. Procurar atender as necessidades do professor - O coordenador precisa estar sintonizado com os contextos sociais, educacionais e o da escola onde o professor atua para que capte essas necessidades e possa atendê-las.
- Estabelecer parceria de trabalho com o professor - esse trabalho possibilita tomada de decisões passíveis de serem realizadas, pois, sentindo-se apoiado, o professor se compromete mais com o seu trabalho, com o aluno e consigo mesmo.
- Propiciar situações desafiadoras para o professor - as expectativas dos alunos em relação ao curso, uma nova proposta de trabalho ou as ações do coordenador podem provocar uma desinstalação do professor, que irá despertá-lo para um processo de mudança.

Conforme Dourado, (2002, p. 154) compreende-se que o coordenador pedagógico além de fazer parte da gestão da escola deve desenvolver mecanismos que busque a participação de todos os professores e comunidade escolar.

Esse processo deve contar com a participação de toda a equipe pedagógica, buscando o comprometimento de todos com o trabalho realizado, com os propósitos debatidos

e com a adaptação às características sociais e culturais da realidade da escola, e é nessa extensão que o Coordenador Político Pedagógico deve atuar e organizar no coletivo.

A coordenação pedagógica deve ser uma ação dinamizadora que auxilia na integração das dimensões política, pedagógica e administrativo financeira da gestão escolar, estimulando a melhoria e inovação do processo ensino-aprendizagem, a fim de garantir o sucesso de todos. Assumir um cargo como esse é sinônimo de atender a todos os requisitos como lidar com pais, funcionários, professores e alunos, além da responsabilidade de incentivar a adoção de projetos pedagógicos.

Todos fazem parte da organização da gestão da escola (alunos, pais, professores, coordenadores, diretores) e o trabalho conjunto permite olhar para a escola e também ir para além de seus muros. “Uma escola é o que são seus gestores, os seus educadores, os pais dos estudantes, os estudantes, e a comunidade. A cara da escola decorre da ação conjunta de todos esses elementos [...]” (LUCKESI, 2014, p. 05). A busca constante da qualidade na gestão abrange os componentes do sistema escolar como a parte física, tecnológica, o elemento humano, a questão financeira. Um profissional de suma importância na gestão escolar, em especial na gestão pedagógica é o Coordenador Pedagógico.

[...] entende-se que o coordenador pedagógico pode ser um dos agentes de mudança na escola, mediante as articulações externas que ele realiza, pois é concebido como mediador do processo de ensino e de aprendizagem, em que vislumbra uma prática inovadora, transformadora e problematizadora. Essa tarefa é desafiadora, porque conduz a um momento de criação coletiva (SOUZA, 2013, p. 113- 114).

A importância atribuída a este profissional da educação parte do pressuposto que seu conhecimento teórico venha a permitir de fato conhecimentos plenos do seu espaço de trabalho, construindo, mesmo que no processo, qualidades para acompanhar, compartilhar ideias e conhecimentos, transformar, formar e articular.

Ressaltamos a importância dos olhares da gestão sobre a escola, considerando os aspectos pedagógicos, preventivos e estratégicos, organizados a partir das ações da equipe gestora, responsável por articular e garantir que as ações planejadas no Plano Político Pedagógico sejam colocadas em prática de modo a envolver todos os atores do processo (professores, pais, alunos, funcionários).

O Coordenador Pedagógico é por cerne um formador de professores e, como tal, também precisa desenvolver habilidades e competências que permita auxiliar os professores

nesse processo permanente de reflexão sobre a prática, nas rotinas diárias, na proposição de intervenções, na organização de projetos de interesse da escola e nas necessidades dos alunos.

Estimular os professores para começarem a formação continuada é um dos desafios que o coordenador busca para a valorização dos profissionais. Isso tornará o processo significativo, pois, ao incentivar a reflexão sobre os métodos de ensino, a experiência prática adquirida ao longo de sua carreira profissional passa ser suporte para a reforma do exercício da ação reflexiva.

Fusari (2008) discute a importância da escola como locus de formação contínua e o coordenador pedagógico sendo um dos profissionais responsáveis por articular esse processo, cabendo ao professor a responsabilidade pelo seu processo de formação.

Segundo Gentili (2000), o processo de formação de profissionais, que lidam com a Educação, “deverá abordar valores sociais a serem desenvolvidos, tais como: autonomia, liberdade, respeito e solidariedade”, uma vez que esses são importantes de serem vivenciados, ampliados e reconstruídos na escola. Podem-se definir cada um como:

- Autonomia: a relação voluntária de respeito às normas, leis e regras, em função do reconhecimento de sua validade universal e não em decorrência da imposição ou controle externo (PIAGET, 1974);
- Liberdade: uma disposição de espírito dos indivíduos, independentemente das condições particulares de cada um (CANIVEZ, 1991);
- Igualdade: a disposição de submeter os interesses particulares a objetivos universais, reconhecendo aos outros os direitos que se acorda a si mesmo (CANIVEZ, 1991);
- Respeito: a capacidade de valorizar a liberdade e a dignidade do ser humano que pensa e sente, tanto para o outro quanto para si mesmo (CANIVEZ, 1991);
- Respeito às diferenças e às identidades: considerar o outro e a si próprio como um ser distinto, possuidor de uma identidade própria, irredutível e legítima, podendo, portanto, exprimir-se livremente (GUARESCHI, 1998);

- Solidariedade: como a disposição de levar em conta as aspirações de todos os outros e de estabelecer com eles relações de troca a partir do reconhecimento do outro em sua essência (CANIVEZ, 1991).

Considerando que formação é o ato de estar em constante aprendizagem; ter à disposição por instruir-se; constituir uma nova mentalidade ou caráter; aumentar e adequar o conhecimento, o processo de formação profissional visa buscar novas metodologias de enriquecimento do saber. Nesse processo, a formação continuada de professores consiste em apreender e renovar as teorias e as práticas a partir de reflexões formativas (são processos de aprendizagem formais) e performativas (contempla a multiplicidade de formas de ensino aprendizagem de produção e percepção com experiências vividas) (TARDIF, 2002; SILVA, 2002; RAMALHO, 2004; GABRIEL, 2011).

Nas palavras de Leite (2000), a formação continuada de professores é aquela que assume o desafio de idealizar e construir a escola como um ambiente educacional em que a formação e a prática pedagógica não ocorram de maneiras distintas, sendo articuladas com a gestão escolar, as práticas curriculares e as necessidades profissionais. Nesse processo, o professor tem oportunidade de assumir o seu papel de sujeito ativo, participando de forma decisiva em todas as etapas do trabalho escolar.

Para que o coordenador efetivamente ajude na formação e nas informações das quais necessitam os professores (e esse é o seu papel primordial.), Augusto (2002) pontua que no dia-a-dia de uma instituição educativa é preciso:

- Dispor segundo certa ordem e método as ações que colaboram para o fortalecimento das relações entre a cultura e a escola;
- Organizar o produto da reflexão dos professores, do planejamento, dos planos de ensino e da avaliação da prática;
- Arranjar as rotinas pedagógicas de acordo com os desejos e as necessidades de todos; e ligar e interligar pessoas, ampliando os ambientes de aprendizagem;
- Criar situações de interação comunidade/escola para que a família esteja de fato inserida dentro do âmbito escolar;
- Planejar projetos sociais que envolva a família e toda comunidade para dentro da escola (ações sociais).

Assim, a proposta de uma formação em serviço, integrando situações de formação continuada e situações de trabalho, desenvolvida a partir de experiências parte do pressuposto de que, ao vivenciar situações que integram reflexão, investigação e ação, “o profissional muda, mudando o contexto em que trabalha” . Trata-se de reconhecer o potencial formativo das situações de trabalho (GIOVANI, 2003, p.213).

Giovani (2003) reconhece que aprendizagens profissionais não são somente um resultado da situação de trabalho e do exercício da profissão. Ela destaca alguns elementos essenciais que precisam estar presente na formação dos educadores:

- Intencionalidade do processo.
- Produção do conhecimento.
- A dimensão coletiva.
- Caráter prospectivo.
- Pensar simultaneamente formação dos professores e gestão da escola.

Aprendizagens e mudanças também para escola.

- Trabalhar sobre a forma de projetos.

Além da formação de professores, Guimarães e Villela (2000) destacam que o coordenador tem três níveis de atuação, que não se excluem: resolver os problemas instaurados; prevenir situações problemáticas previsíveis e promover situações saudáveis do ponto de vista educativo e sócio afetivo.

2.4 O Coordenador no Contexto Escolar

A escola como um todo necessita de profissional articulador das ações, de modo que os momentos privilegiados de aprendizagem na escola se tornam oportunidades para refletir sobre os próprios valores e atitudes. O Coordenador Pedagógico tem um papel primordial, à medida que, junto com o educador, analisa a realidade dos estudantes de cada turma e discute quais estratégias serão mais eficientes para desenvolver as competências e habilidades.

André (2003) esclarece que é preciso analisar, em profundidade, os elementos que constituem o cotidiano, buscando por meio de um referencial teórico, compreender e interpretar os sujeitos e as situações; os episódios comuns e os inusitados; as falas, as expressões, as manifestações escritas dos atores escolares; no contexto que foram gerados, à luz das circunstâncias específicas que foram produzidos. Ressalta também que o Coordenador

Pedagógico deve estar em sintonia com os acontecimentos da atualidade; que ele deve ser capaz de analisar as situações que aparecem na escola e saber classificá-las quanto à prioridade, sem deixar que sua função seja desviada. Pode priorizar o que é importante, o que é rotina e quais são as urgências diárias.

O coordenador precisa estar sempre atento ao cenário que se apresenta a sua volta valorizando os profissionais da sua equipe e acompanhando os resultados, essa caminhada nem sempre é feita com segurança, pois as diversas informações e responsabilidades o medo e a insegurança também fazem parte dessa trajetória, cabe ao coordenador refletir sobre sua própria prática para superar os obstáculos e aperfeiçoar o processo de ensino – aprendizagem. O trabalho em equipe é fonte inesgotável de superação e valorização do profissional. (VENANCIO, 2013, p. 56)

O trabalho do coordenador é essencial, uma vez que busca compreender a realidade escolar e seus desafios no cotidiano educativo, visando construir alternativas que apontem rumos adequados e satisfatórios para os participantes, propor um mínimo de consciência entre as ações pedagógicas, tornando as mesmas solidárias e não isoladas ou em conflito uma com as outras.

O coordenador pedagógico, um dos atores da escola, conseguirá desencadear um trabalho transformador, à medida que o mesmo objetiva realizar o seu trabalho no intuito de alcançar uma ação intencional, interligada com a organização e gestão escolar e um trabalho coletivo, integrado com a comunidade escolar, em que ele cumprirá o papel de orientar, estimular e criar oportunidades de estudos coletivos, para a tematização da prática e suas questões, que envolvem a formação através de fundamentos teóricos e seus problemas e possíveis soluções, que se trocam e se aproximam nos relatos de experiências.

Para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico Placco (2003) destaca quatro conceitos criados por Matus (1991) que devem ser considerados no desenvolvimento das atividades de trabalho do coordenador pedagógico: a Importância, a Rotina, a Urgência e a Pausa.

As atividades de Rotina não podem ser confundidas com mesmice. Está atrelada a manutenção do funcionamento da escola.

Atividades de Urgência atendem aos problemas situações não previstos no processo, mas que necessitam de permanente atenção.

Já as **atividades de Pausa** não podem ser vistas como uma parada completa ou sem sentido das ações do coordenador. Caracterizam-se por um momento de rever as necessidades

individuais (descanso, férias, ações descomprometidas com resultados, atenção para fatos vinculados à função social institucional e os elementos das relações interpessoais). O desempenho dessas atividades deve ser dosado. Cada uma tem sua importância. Deste modo, é preciso identificar, reconhecer e priorizar cada uma conforme as demandas do cotidiano escolar.

Para André e Vieira (2009, p.14) “O coordenador pedagógico, que também é um docente, deve desenvolver suas atividades junto com os professores, com o propósito bem claro de favorecer o processo de ensino e promover a aprendizagem no espaço escolar”.

Para desempenhar bem sua função, a coordenação pedagógica organiza seu tempo na escola. Essa organização pressupõe a elaboração de um plano de trabalho conjunto com a direção da escola, focando as necessidades da instituição como um todo, a partir das definições do projeto político pedagógico, bem como a elaboração de um projeto de formação de professores pautado nas necessidades de aprendizagem dos alunos e dos docentes. Deve ainda prever tempos e espaços para cada ação no cotidiano da escola: os espaços formativos (reuniões de formação), os espaços de planejamento e de acompanhamento do trabalho dos professores e das classes.

Ribeirão (2010) reafirma a contribuição do coordenador em promover diálogos com os professores com vistas a defenderem suas ideias e argumentarem por si mesmo para resolver os problemas pedagógicos do dia a dia da sala de aula.

3 A INCLUSÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO NO CONTEXTO ATUAL

A educação inclusiva se constrói balizada no princípio da diversidade, caracterizada como favorável ao processo de escolarização de todas as pessoas, pois permite a sua aprendizagem e socialização na convivência com as diferenças sociais, culturais, físicas, emocionais, cognitivas, entre outras formas de manifestação da pluralidade humana. Implica, portanto, que a prática pedagógica admita e respeite diferentes formas e ritmos de aprendizagem e utilize outras maneiras de ensinar. Portanto, exige a valorização e a criação de condições para a emergência de propostas educacionais que mudem valores, normas e atitudes instituídas nos sistemas de ensino.

A inclusão é a capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer motivo. A inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor que, por direito, ocupem seu espaço na sociedade. (MANTOAN, 2005:46-47).

Uma política de educação inclusiva para atingir o seu objetivo real, deve especificar, por meio de documentação legal para quais alunos está assegurado o direito ao atendimento educacional especializado.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

A inclusão de surdos nas escolas regulares principiou com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997), procedendo à política educacional inclusiva. A Declaração de Salamanca (1994, p. 8), expressa que:

Toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; e aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola

regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer tais necessidades.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)⁴, reforçou ainda mais esses dispositivos legais ao determinar que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino" (BRASIL, 1991, Art. 55). Nessa década, documentos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos - Declaração de Jomtiem (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), influenciaram a formulação das políticas públicas da educação brasileira alentando o direito a igualdade.

A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/ 1996 assegura que a criança deficiente física, sensorial e mental, pode e deve estudar em classes comuns e Dispõe:

Artigo 4, III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Artigo 58 – entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá quando necessários serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre em que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular,

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Artigo 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitado para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Artigo 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para afins de apoio técnico e financeiro pelo poder público.

Parágrafo Único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições prevista neste artigo.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Na LDB/96 estão garantidos os apoios especializados e os serviços de apoio especializado. Os primeiros considerados como aqueles que devem ser disponibilizados aos alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em classes comuns, num

direcionamento de apoio complementar ou suplementar; e os outros para os que estiverem em situação específica de ensino fora das classes comuns.

Segundo as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB) instituídas pela resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, a escola regular de qualquer nível ou modalidade de ensino, ao viabilizar a inclusão de alunos com necessidades especiais, deve promover a organização de classes comuns e serviços de apoio pedagógico especializado prevendo, na organização destas:

- a) professor das classes comuns e da educação especial capacitado e especializado, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;
- b) distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para diversidade;
- c) flexibilizações e adaptações curriculares, que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitado a frequência obrigatória;
- d) serviços de apoio especializado, realizado: na classe comum, mediante atuação de professor da educação especial, de professores interpretes das linguagens e o sistema Braille, e de outros profissionais, como psicólogos e fonoaudiólogos, por exemplo; itinerância intra e interinstitucional e outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e a comunicação; em salas de recursos, na quais o professor da educação especial realiza a complementação e/ou suplementação curricular, utilizando equipamentos e materiais específicos.
- e) avaliação pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, inclusive para identificação das necessidades educacionais especiais e a eventual indicação dos apoios pedagógicos adequados;
- f) temporalidade flexível do ano letivo, para atender as necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos

anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série;

g) condições para reflexão, ação e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiências e conhecimentos com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

h) uma rede de apoio interinstitucional que envolva profissionais das áreas de Saúde, Assistência Social e Trabalho sempre que necessário para o sucesso na aprendizagem.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/ 08), que o delimita em: “alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação e transtornos funcionais específicos” e acrescenta a seguinte observação: “as definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões” (2008, p. 15).

Os objetivos da política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva, conforme SEESP/MEC (2008, p. 15) são:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para: garantir o acesso de todos os alunos ao ensino regular (com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; Oferecer o AEE; Formar professores para o AEE e demais professores para a inclusão; Prover acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários; comunicações e informação; Estimular a participação da família e da comunidade; Promover a articulação inter setorial na implementação das políticas públicas educacionais.

A perspectiva desenvolvida na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é de que a organização da educação especial fortaleça-se pela ampliação de serviços caracterizados como apoio à escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum e deixe de oferecer formas de atendimento substitutivas ao ensino regular. Segundo o documento:

Atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferem-se daquelas realizadas nas salas de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização, pois deve identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas (SEESP/MEC 2008, p. 15).

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva

que garanta o atendimento à diversidade humana” (2011, p 33). Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Meta 4 (quatro) do Plano Nacional de Educação – PNE: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas” (BRASIL, 2008, p. 05).

O Brasil tem dado grandes passos para a promoção da acessibilidade a todas as pessoas com deficiência. A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, conhecida como a Lei da acessibilidade; a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, conhecida como a Lei de Libras e o decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei de Libras e a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que regulamenta a profissão do Intérprete de Libras, são pautadas na questão da acessibilidade, tanto para pessoas com qualquer deficiência, quanto para pessoas surdas, mais especificamente.

Salles (2005, p.47) certifica que:

A surdez ainda é vista, pela maioria dos ouvintes, como uma condição desfavorável a adaptação da pessoa surda à vida social, por ter um órgão funcional a menos. Essa maneira de pensar é equivocada se considerar que a audição pode ser substituída pela visão. O ser humano poderia viver perfeitamente sem a audição, sem o paladar e sem o olfato. Inclusive nosso cérebro, os cientistas afirmam que se uma parte dele for danificada por algum acidente, outra parte acumula funções e se adaptam a desenvolver as funções que seriam desenvolvidas pela parte danificada.

Perlin (1989, p. 96) identifica a existência de, pelo menos, cinco categorias diferentes de identidades surdas, corroborando a presença da heterogeneidade na construção dos grupos.

- a) Identidade surda política - há o predomínio da experiência visual em detrimento da auditiva. Carregam consigo a língua de sinais. Aceitam-se como surdos, sabem que são surdos e assumem um comportamento de pessoas surdas. Entram facilmente na política com identidade surda, onde impera a diferença: necessidade de intérpretes, de educação diferenciada, de língua de sinais, etc. A escrita obedece à estrutura da língua de sinais, pode igualar-se a língua escrita, com reservas.
- b) Identidade surda híbrida - são surdos que usam identidades diferentes em momentos diferentes. Dependendo da idade em que a surdez chegou, conhecem a estrutura do português falado e o envio ou a captação da mensagem vez ou outra é na forma da língua oral. Assimilam um pouco mais que os outros surdos, tem dificuldade de entendê-la;
- c) Identidade surda de transição - é caracterizada por um momento específico da vida do surdo. É exatamente aquele onde o surdo passa de um mundo ouvinte, onde sempre foi obrigado a conviver, para uma nova experiência: com o mundo surdo;
- d) Identidade surda incompleta - é aquela na qual a pessoa surda sofre pressões de toda a espécie para não se identificar com outros surdos;
- e) Identidade surda flutuante - surdos que não aceitam a própria surdez e faz de tudo para se enquadrar no mundo ouvinte. Seguem a representação da identidade ouvinte Não participam da comunidade surda, associações e lutas políticas. Desconhecem ou rejeitam a presença do intérprete de língua de sinais. Orgulham-se de saber falar "corretamente".

O surdo tem como primeira língua LIBRAS, é essa a língua que deve ser ensinada na escola, é dessa forma que a inclusão se processa. A proposta deve ser inclusão com qualidade de ensino, proporcionando ao aluno surdo à possibilidade de aprender dignamente.

A Lei nº 10.436/2002 pontua que:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideais e fatos, oriundo de comunidades de pessoas surdas no Brasil.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. A Lei de Libras é um grande e importante marco na história da acessibilidade e da educação dos surdos, pois é por meio dela que a sociedade brasileira reconhece a Libras como sendo a língua natural dos surdos e seu meio de comunicação legítimo.

A sigla LIBRAS significa Língua Brasileira de Sinais e é a língua materna e oficial das comunidades surdas segundo a nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências:

Art. 1º - É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados.

Art. 2º - Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art. 3º - As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4º - O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, conforme legislação vigente.

Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa

Salles (2007, p. 47) contribui:

Recomenda-se que a educação dos surdos seja efetivada em língua de sinais, independente dos espaços em que o processo se desenvolva. Assim, paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais do surdo. Nesse processo, cabe ainda considerar que os surdos se inserem na cultura nacional, o que implica que o ensino da língua portuguesa deve contemplar temas que contribuem para a afirmação e ampliação das referências culturais que os identificam como cidadãos brasileiros e, conseqüentemente, com o mundo da lusofonia, exatamente como ocorre na disciplina língua portuguesa ministrada para ouvintes, que têm a língua portuguesa como língua nativa.

A estrutura da Língua Brasileira de Sinais é constituída de parâmetros primários e secundários que se combinam de forma sequencial ou simultânea. Segundo Brito (1995, p. 36 – 41) os parâmetros primários são:

- a) Configurações das mãos, em que as mãos tomam as diversas formas na realização de sinais. De acordo com a autora, são 46 configurações de mãos na Língua Brasileira de Sinais;
- b) Ponto de articulação, que é o “espaço em frente ao corpo ou uma região do próprio corpo, onde os sinais são articulados. Esses sinais articulados no espaço são de dois tipos, os que articulam no espaço neutro diante do corpo e os que se aproximam de uma determinada região do corpo, como a cabeça, a cintura e os ombros”; (BRITO, 1995).
- c) Movimento, que é um “parâmetro complexo que pode envolver uma vasta rede de formas e direções, desde os movimentos internos da mão, os movimentos do pulso, os movimentos direcionais no espaço até conjuntos de movimentos no mesmo sinal. O movimento que as mãos descrevem no espaço ou sobre o corpo pode ser em linhas retas, curvas, sinuosas ou circulares em várias direções e posições”(BRITO, 1995).

Quanto aos parâmetros secundários tem-se:

- a) Disposição das mãos, em que as “articulações dos sinais podem ser feitas apenas pela mão dominante ou pelas duas mãos. Neste último caso, as duas mãos podem se movimentar para formar o sinal, ou então, apenas a mão dominante se movimenta e a outra funciona como um ponto de articulação”; (BRITO, 1995).
- b) Orientação da palma das mãos, “é a direção da palma da mão durante o sinal: voltada para cima, para baixo, para o corpo, para frente, para a esquerda ou para a direita. Pode haver mudança na orientação durante a execução do movimento”; (BRITO, 1995).
- c) Região de contato, “refere-se à parte da mão que entra em contato com o corpo. Esse contato pode-se dar de maneiras diferentes: através de um toque, de um risco, de um deslizamento etc.” (BRITO, 1995).
- d) Expressões faciais “muitos sinais, além dos parâmetros mencionados acima, têm como elemento diferenciador também a expressão facial e/ou corporal, traduzindo sentimentos e dando mais sentido ao enunciado e em muitos casos determina o significado do sinal” (SILVA, 2002, p.55). Ou seja, podem expressar as diferenças entre sentenças afirmativas, interrogativas, exclamativas e negativas.

Mediante os mecanismos legais que asseguram o processo de inclusão podemos observar que a escola deve se adequar para receber o aluno com necessidades especiais, promovendo todas as condições para sua aprendizagem. No caso do surdo, a escola deverá oferecer não só o material didático, mas também o profissional intérprete/ tradutor que mediará os conteúdos para o surdo através da Libras.

Para o aluno surdo, é fundamental a presença de um intérprete de libras para mediar a comunicação em sala de aula. No entanto, não é possível incluir o aluno surdo em uma sala de aula regular apenas com a presença do intérprete.

A formação docente regulamentada pela atual Lei de Diretrizes e Base de Educação Nacional (9394/96, art. 59. III) prevê em seu dispositivo atuação de professores com especialização em nível médio ou superior, para o atendimento educacional especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para atuarem com alunos especiais na classe comum (LDB, 1996).

A Resolução Nº 2 de 11 de fevereiro de 2001, reforça e define os professores capacitados e professores especializados em Educação Especial, conforme os parágrafos:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, p. 4-5).

De acordo com a Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010, que regulamenta a profissão do Tradutor e Intérprete da LIBRAS, o tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e

proficiência em tradução e interpretação da LIBRAS e da Língua Portuguesa. No artigo 6º desta Lei fica estabelecido que sejam atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos, surdo-cegos e ouvintes, por meio da LIBRA para a língua oral e vice-versa;

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didáticas pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e.

V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais. Art. 7º - O intérprete deve exercer sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo e, em especial:

I - pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida;

II - pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero;

III - pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir;

IV - pelas posturas e condutas adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional;

V - pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição social e econômica daqueles que dele necessitem;

VI - pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda (BRASIL, 2010, p. 15).

Observa-se que as políticas públicas para a educação inclusiva estão pautadas em leis que regem o atendimento das pessoas com deficiências e, com isso, a sociedade acaba tendo que respeitar e direcionar o atendimento a essas pessoas. Com isso, percebe-se que, as pessoas deficientes têm recebido olhares diferenciados para que tenham qualidade de vida, tal como proposto nas legislações. Os surdos têm seus direitos assegurados pela legislação, não somente no setor educacional como também nos outros segmentos da sociedade. Cabe, então, a toda sociedade respeitar e contribuir para que os surdos não sejam excluídos por terem em si uma forma própria de se comunicarem.

4 OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DO DEFICIENTE AUDITIVO NO CENTRO DE ENSINO MARIA CASIMIRO SOARES

No contexto escolar em que se coloca a questão da inclusão, se pensa em quem são os responsáveis por este processo. Serão apenas os professores que tem em suas turmas alunos com deficiência incluídos? A família da pessoa com deficiência ou a coordenação pedagógica? Pensamos que o desafio da inclusão escolar está justamente em gerenciar este processo e por consequência, a responsabilidade de certa forma, está diretamente ligada à figura do coordenador pedagógico.

A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica explicativa, tendo como base relatório extraídos de artigos científicos e a pesquisa de campo no Centro de Ensino Maria Casimiro Soares – Bacabal - MA. Tivemos como participantes da pesquisa 05 (cinco) professores que atuam em turmas da 1ª a 3ª Série do Ensino Médio com alunos com deficiência auditiva incluídos. A pesquisa foi realizada a partir de questionário direcionado aos 05 (cinco) professores que atendem os alunos com deficiência auditiva, no turno noturno.

A pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico se faz importante nesta pesquisa, como também, fundamentar teoricamente este estudo, na contribuição de elementos que auxiliam a análise dos dados obtidos, propicia a “[...] produção de conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas” (LIMA; MIOTO, 2007).

Prodanov (2013, p. 60) explica que pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los.

Pesquisa foi realizada no Centro de Ensino Maria Casimiro Soares que pertence à rede pública estadual, com sede na cidade de Bacabal, Estado do Maranhão, situada na Rua Clores Miranda, S/ Nº, Centro. Tem como instituição mantenedora a secretaria de Estado da Educação – SEDUC do Estado do Maranhão, atende jovens e adultos com o ensino médio funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno com professores e 28 turmas envolvendo uma clientela de 972 alunos.

A escola foi fundada em 31 de maio de 1998, sob o decreto nº 16.302 de 06 de julho de 1998, reconhecida conforme a Resolução Nº 353/02 DO CEE de 26.12.02. Suas atividades educacionais iniciaram-se a partir do mês de março de 1998, tendo como primeiro diretor o Pedro Neto da Silva. Recebeu a denominação de Presidente Sarney em homenagem ao político José Sarney que foi Presidente da República. Ele nasceu em Pinheiro (MA), a 24 de abril de 1930. Filho de Sarney de Araújo Costa e Kyola Ferreira de Araújo Costa. Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais, pela Faculdade de Direito do Maranhão. Casado com Marly Macieira Sarney. Filhos: Roseana Sarney Murad, Fernando José Macieira Sarney e José Sarney Filho. Sexto ocupante da Cadeira nº 38, eleito em 17 de julho de 1980, na sucessão de José Américo de Almeida e recebido em 06 de novembro de 1980 pelo Acadêmico Josué Montello.

Em 2016 a escola sofreu alteração em seu nome através do decreto nº 31.469/16 de 23 de fevereiro de 2016 e passou a ser chamada de Centro de Ensino Maria Casimiro Soares.

O Centro de Ensino na sua proposta pedagógica apresenta os seguintes objetivos:

- Organizar e desenvolver situações de ensino: reconhecendo e respeitando diferenças relacionadas a fatores tais como nível socioeconômico, cultura, etnia, gênero, religião e outros; formulando objetivos de ensino contextualizados, possíveis de serem atingidos e expressos com clareza; selecionando conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem adequadas às condições dos alunos e aos objetivos pretendidos; planejando instrumentos de avaliação diversificados, que sejam capazes de captar a gama de resultados obtidos com situações criadas e experiências vivenciadas;
- Formar homens e mulheres, cidadãos-profissionais, seres histórico-sociais, capazes de contribuir para a transformação da realidade, atuando de modo ético e competente;
- Promover a consolidação da educação básica, possibilitando o prosseguimento de estudos e a preparação para o trabalho para que atuem de modo a transformar a realidade que ora se apresenta, exercendo o papel efetivo de cidadão.
 - Educar para o reconhecimento das diferenças e sua aceitação, com vistas à construção de uma relação de respeito e convivência que não compactua nem camufla qualquer forma de preconceito, discriminação e exclusão.

Segundo Minayo (2003, p.43), deve-se descrever com clareza como os dados serão organizados e analisados. As análises de conteúdo, de discurso, ou análise dialética que são procedimentos possíveis para a análise e interpretação dos dados e cada uma destas modalidades preconiza um tratamento diferenciado para a organização e sistematização dos dados.

Utilizou-se como técnica para o tratamento e interpretação dos dados a análise descritiva qualitativa, por acreditar que dessa forma, seria possível uma compreensão do contexto estudado.

Para melhor compreensão dos resultados, optamos por apresentar o cenário educacional, onde a construção do conhecimento tem caráter social e depende das condições propiciadas, da qualidade das interações e das relações dialógicas estabelecidas entre os sujeitos no âmbito da escola. No atendimento aos alunos surdos, este desenvolvimento passa por dificuldades pelas experiências sociais limitadas, em função da falta de uma língua comum entre surdo e ouvinte, ou mesmo pela própria falta de domínio efetivo da língua brasileira de sinais ou português por parte do surdo.

TABELA 1 – Inclusão Escolar

| A inclusão escolar segundo a LDB 9394/96 é um direito de todos. Você é a favor da inclusão? Por quê? | |
|--|--|
| PROFESSOR ALBERT | Sim. Porque a educação é dever do Estado e direito do cidadão, sendo este disposto na lei máxima do país, a Constituição Federal, e por isto deverá ser respeitado independentemente de quaisquer deficiência. |
| PROFESSOR AULO | Sim. Receber o aluno com deficiência na sala de aula não significa inclusão, há necessidade de preparo do docente para conhecer o tipo de deficiência e a história de vida do aluno, sua relação com seus familiares e vice versa; saber como trabalhar com outros alunos e com suas famílias, é este o contexto que chamamos inclusivo. Há ainda a necessidade de investimento na formação dos envolvidos, não apenas aos professores, mas a todos. |
| PROFESSORA CELIA | Sim. Pois em uma sociedade pós - moderna, digital não há mais espaço para exclusão. Todos a partir do direito de igualdade perante a lei, devem ter a oportunidade de se incluir e conquistar seu espaço com dignidade e não ser visto como “coitado ou incapaz” pois a todos é dado um dom. |
| PROFESSORA EDILENE | Sim. Porque a inclusão acolhe todos sem exceção e proporciona ao educando oportunidade de participação na sociedade. |
| PROFESSORA AURIODENIS | Sim. As pessoas deficientes desenvolvem outras habilidades, coisas que nem somos capazes de imaginar, precisam ser estimuladas para se desenvolverem como seres humanos, profissionais e superar a sua dificuldade se desenvolvendo naquilo que tem aptidão, só precisam de auto - confiança. |

Fonte: Pesquisa de campo (2016).

Entre os grandes desafios para pesquisadores e professores de surdos situa-se o de explicar e superar as muitas dificuldades que esses alunos apresentam no aprendizado e uso de línguas orais como é o caso da Língua Portuguesa. Sabe-se que, quanto mais cedo tenha sido privado de audição e quanto mais profundo for o comprometimento, maiores serão as dificuldades. Faz-se necessário que a escola compreenda que a inclusão de alunos surdos, não apenas como a que proporciona a inserção física deles na escola, mas como a que possibilita a reorganização de classes regulares, implicando mudanças estruturais, culturais e pedagógicas, no sentido de atender as especificidades de todos os seus alunos para que possam aprender de acordo com suas características individuais.

A inclusão apresenta-se como uma proposta adequada para a comunidade escolar, que se mostra disposta ao contato com as diferenças, porém não necessariamente satisfatória para aqueles que, tendo necessidades especiais, necessitam de uma série de condições que, na maioria dos casos, não têm sido propiciadas pela escola. (LACERDA, 2006, p. 67).

Embora a presença de intérpretes de Libras nas salas de aula significar um avanço no reconhecimento da diferença cultural do aluno surdo devemos considerar que a atuação deste profissional não é suficiente para garantir a aquisição da Língua de Sinais, o acesso ao conhecimento e muito menos desenvolver o ensino da Língua Portuguesa como uma segunda língua para os aprendizes surdos.

TABELA 2 - Dificuldades na Atuação com Alunos com Deficiência Auditiva

| Qual dificuldade você encontra ao trabalhar com alunos com deficiência auditiva? Teça comentários. | |
|--|--|
| PROFESSOR ALBERT | É repassar o conteúdo de maneira clara, pois nem sempre o que o intérprete de libras o faz de maneira eficaz. |
| PROFESSOR AULO | Melhor maneira de comunicação, intermediar a interação do aluno com os demais, adaptação de conteúdos e comunicação em libras. |
| PROFESSORA CELIA | Pelo fato de não conhecer essa linguagem, me sinto impotente, incomodada, quando ao iniciar o ano letivo, encontro em sala de aula alunos (as) surdos (as), chego a sentir pena dos (as) alunos(as) quando a interprete não veem, pois não sei o que fazer |
| PROFESSORA EDILENE | Não saber libras com fluência, as Libras facilitam não só a comunicação como também permite a interação dos alunos com dificuldades auditivas com professores, direção da escola, equipe pedagógica e os demais alunos da escola. |
| PROFESSOR AURIODENIS. | O que seria ideal era poder me comunicar normalmente com esses alunos, ou seja, entender pelos menos o básico, porque eles são pessoas como nós, capazes de entender o conteúdo da disciplina. Se eu entendesse um pouco da linguagem de sinais seria ideal, as vezes fico com tanta curiosidade para saber o que estão achando da aula. |

Fonte: Pesquisa de campo (2016)

Os professores relataram as dificuldades presentes na sua prática com o aluno com deficiência auditiva, conforme o exposto acima. Nessa direção, salientamos que a inclusão do aluno surdo em salas comuns, os entraves se multiplicam, sobretudo pelas dificuldades que se consolidam e pelas limitações impostas pelas dificuldades em relação à comunicação dos profissionais da educação com esses alunos, ou ainda o não domínio de uma língua pelos alunos surdos (português ou LIBRAS), que possa facilitar a comunicação dentro do ambiente escolar.

Na falta de uma linguagem partilhada, a comunicação vai se constituindo de formas diversas: vai sendo, então, utilizada ou criada dentro da sala de aula uma forma mesclada de comunicação, através da qual professor e alunos Surdos tentam se entender e caminham em direção ao objetivo pedagógico proposto. “O significativo não é a deficiência em si mesma, não o que falta, mas, como se apresenta seu processo de desenvolvimento” (MONTEIRO, 1998, p.75).

As pessoas surdas enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar e isso decorre da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas. Muitos alunos com surdez acabam sendo prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu desenvolvimento cognitivo, sócio afetivo, linguístico e político Cultural e tem perdas consideráveis no processo de aprendizagem.

Ao atuar numa perspectiva mediadora, o professor também se transforma durante o processo de ensino por meio das palavras e da proposta pedagógica (mediação do outro), direcionando o aluno ao conhecimento, favorecendo o confronto com outras maneiras de conceber; possibilitadas pela interação com o aluno, ou seja, a atividade docente se materializa em ações de conhecer o nível de desenvolvimento do aluno; de criar estratégias.

Para que o aluno surdo construa o seu conhecimento em uma sala de aula inclusiva, ele deve ser estimulado a pensar e raciocinar, assim como os alunos ouvintes. Portanto, o professor deve desenvolver estratégias pedagógicas que despertem o interesse do aluno surdo, proporcionar um ambiente de aprendizagem, de interação entre os alunos.

Para a efetiva inclusão dos alunos Surdos em turma de ensino regular é necessário que os profissionais tenham clareza de quem estamos falando e sobre o que está sendo falado. As experiências visuais dos alunos Surdos não são as mesmas dos alunos ouvintes. A começar

pelo sentido que predomina nesses Sujeitos: Surdos privilegiando mais intensamente o canal visual e ouvintes o canal audível, portanto vivências diferentes.

TABELA 3 - Interação Professor e Aluno com Deficiência Auditiva

| Como é sua interação com os alunos com deficiência auditiva? | |
|--|--|
| PROFESSOR ALBERT | De forma tranquila, apesar de que os aluno necessitam uma atenção especial. |
| PROFESSOR AULO | O professor terá de lançar mão de todos os recursos visuais, dando maior atenção a esse aluno e tentando se comunicar com ele por meio de gestos convencionais ou mímicas para garantir a compreensão do conteúdo escolar. |
| PROFESSORA CELIA | Muitas expressões de cumprimentos já dominam e me comunico com eles (as), mas não consigo dá aula a esse tipo de aluno, pois de conteúdos nada sei transmitir a eles (as) |
| PROFESSOR EDILENE | Através da intérprete de Libras. Eu ministro a aula e a intérprete desempenha a função de transmitir a aula em língua de sinais. |
| PROFESSORA AURIODENIS | Sempre ocorre através da professora intérprete porque a Biologia tem nomenclaturas específicas e complexas. |

Fonte: Pesquisa de campo (2016).

Conforme Prado e Freire (2001, p.5), o professor, na educação inclusiva, precisa ser preparado para lidar com as diferenças, com a singularidade e a diversidade de todas as crianças e não com um modelo de pensamento comum a todas elas. Cabe a ele, a partir de observações criteriosas, ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes alunos, de modo que lhes possibilite um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural.

A partir da interação do professor com o aluno com deficiência auditiva pontuamos que é uma oportunidade para nos enriquecer, pessoal e socialmente. E para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem temos que ter a consciência de que quando podemos compartilhar com pessoas que têm diferentes necessidades, somos obrigados a aprender mais.

O diálogo entre a atividade de ensino do professor e a aprendizagem do aluno resultará em formação, e a investigação sobre o processo de aprendizagem dos alunos tem o potencial de provocar o desenvolvimento profissional do professor no empenho de entender o processo de ensino-aprendizagem dentro do seu contexto de sala de aula.

TABELA 4 – Importância do Intérprete de Libras

| Você possui intérprete na sala? Qual a importância desse profissional? | |
|--|---|
| PROFESSOR ALBERT | Sim. A maior possível, pois sem os mesmos, nos referimos aos intérpretes, não haveria uma comunicação viável para repassar do ensino ao aluno surdo. |
| PROFESSOR AULO | Sim. A presença desse profissional possibilitara com que a comunicação ocorra fazendo com que se desenvolva mais adequadamente o aprendizado do discente com surdez. O intérprete não pode ser encarado como panaceia, visto que sua formação não abrange o entendimento de significados específicos de conteúdos escolares como é o caso dos significados físicos. |
| PROFESSORA CELIA | Sim. Me dá segurança ao ministrar as aulas e percebo que os alunos com surdez ficam felizes. Sem esses profissionais fico perdida em sala de aula. |
| PROFESSOR EDILENE | Sim. Porque auxilia no processo de comunicação comigo e com os alunos. |
| PROFESSOR AURIODENIS | Sim. Acho que já respondi na pergunta anterior. Porque Biologia tem nomenclaturas complexas e nesse momento a presença desse profissional é fundamental. |

Fonte: Pesquisa de campo (2016).

Xavier (2010, p. 111) nos faz refletir sobre a importância do intérprete na sala de aula:

Pois é o professor intérprete que vai ser o responsável por versar, conduzir, transpor informações que serão dadas em libras para o português e do português para libras. O intérprete de libras, para exercer a função deve conhecer profundamente as línguas envolvidas no processo, fazendo com que as informações dadas em uma determinada língua, cheguem o mais apropriadamente possível à outra, vice e versa, preservando as estruturas gramaticais.

Aguiar (2010, p. 149) destaca que o coordenador, precisa refletir junto com o professor sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência, considerando não apenas as questões legais, mas também as representações que o grupo tem acerca da deficiência e da permanência desses alunos no espaço escolar.

Em relação à assistência didática pedagógica que deveria ser oferecida aos professores, Franco (2002); Bruno, Almeida e Christov (2000) nos diz que o coordenador pedagógico deverá elaborar projetos individuais com seus professores, estudar com eles, registrar as queixas sobre as dificuldades e refletir em conjunto sobre elas, indicar leituras e debater sobre o assunto. Tudo isso, numa relação afetiva e de confiança que permita uma

superação nos aspectos que precisam ser melhorados, visando o aperfeiçoamento no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A atuação desse profissional apresenta aspectos favoráveis que são: o aluno surdo aprende de modo mais fácil o conteúdo de cada disciplina; o aluno surdo sente-se mais seguro e tem mais chances de compreender e ser compreendido; o processo de ensino-aprendizagem fica menos exaustivo e mais produtivo para o professor e alunos; o professor fica com mais tempo para atender aos demais alunos; a LIBRAS passa a ser mais divulgada e utilizada de maneira mais adequada; o aluno surdo tem melhores condições de desenvolver-se, favorecendo inclusive seu aprendizado da Língua Portuguesa (falada e/ou escrita).

A presença do intérprete pode contribuir para nortear a prática pedagógica dos professores e a implementação de estratégias de ensino que garantam um currículo, o mais próximo possível dos alunos surdos, uma vez que, além dos conhecimentos, os intérpretes conseguem detectar em quais aspectos do processo de ensino/aprendizagem esses alunos apresentam dificuldades.

TABELA 5 – Curso para Atuar com Aluno com Deficiência Auditiva.

| Você já participou de algum treinamento ou fez curso para trabalhar com alunos com deficiência auditiva? Quem proporcionou o Curso? A sua escola ou você mesmo buscou? | |
|--|--|
| PROFESSOR ALBERT | Não. |
| PROFESSOR AULO | Não. Acho que a Secretaria de Estado da educação deveria promover essa formação. |
| PROFESSORA CELIA | Não. E há tempos que sinto essa necessidade, pois facilitaria muito na minha didática. |
| PROFESSORA EDILENE | Sim. Participei do curso de Libras para iniciantes na Faculdade de Educação de Bacabal. E busquei a informação sobre o curso |
| PROFESSOR AURIODENIS | Infelizmente não, mas gostaria muito. |

Fonte: Pesquisa de campo (2016).

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado,

nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Acreditamos que para efetivar a inclusão dos alunos com surdez no Centro de Ensino, não deve ser pensado como solução, apenas a formação específica dos coordenadores e professores em uma ou outra área do conhecimento, embora essas ações tenham importante papel.

A necessidade de haver formação continuada só surge quando o professor é visto como um profissional que deve sempre aperfeiçoar sua prática ao fazer um trabalho de reflexão sobre ela e tem contato com o conhecimento didático. É aí que surge o papel de formador do coordenador pedagógico, que se torna imprescindível para orientar esse processo.

O processo de formação de professores para a diversidade vai além de técnicas, informações curriculares e conhecimentos teóricos relativos à inclusão da pessoa com deficiência. As concepções do professor, suas ações pedagógicas e suas interações educativas não apenas devem ser compatíveis com os princípios da inclusão; eles próprios devem ser identidades docentes inclusivas (PIRES, 2009, p. 45).

O processo de inclusão requer práticas educativas que apontam para qualidade das relações estabelecidas no espaço escolar, o domínio e o uso da Língua de Sinais pelos professores e interprete é condição necessária, porém não suficiente para que a inclusão seja bem sucedida.

Entendemos que cada indivíduo possui singularidades que lhes são únicas e que as escolas precisam se adequar a elas e estarem centradas em uma pedagogia que atenda a essas necessidades, partindo desse princípio dentro da perspectiva inclusiva devemos estar atentos não só à aceitação de Libras (Língua Brasileira de Sinais) pela comunidade escolar, mas também estar atento às práticas pedagógicas.

Diante desse contexto, o papel de uma escola inclusiva se direciona na busca de uma educação que traga a todos seus alunos o acesso ao ensino-aprendizado e a permanência na escola, de modo que as necessidades e potencialidades de cada um sejam levadas em consideração.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é um movimento que compreende a educação como um direito humano fundamental e base para uma sociedade mais justa e solidária, sabendo-se, entretanto, que a inclusão não acontece de um momento para o outro. É uma conquista que exige muito estudo, trabalho e dedicação de todos os envolvidos no processo: aluno surdo e ouvinte, família, professores, fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais e demais elementos da escola.

Educar para a diversidade passou a ser uma exigência e um desafio da Escola que ser quer inclusiva, entendendo por isso aquela que é capaz de garantir não só o acesso à educação a todas as crianças e jovens em idade escolar, sobretudo, de tornar efetiva a educabilidade de todas as crianças e jovens, dentro de suas características pessoais e sociais.

As escolas inclusivas devem ser espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, nos quais as crianças aprendem a ser pessoas. Nelas os alunos são ensinados a valorizar as diferenças, pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo sócio afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, frequentando a mesma turma.

Cabe ao coordenador entender, que a inclusão do aluno com surdez é um direito adquirido e que nem eles, nem qualquer outro profissional da educação pode se eximir da responsabilidade em garantir que se legitime esse direito. Por isso, faz-se necessário começar a buscar por si só as formações, pois é na escola que deve se processar o início dessa busca, por meio de incentivos e motivações individuais e coletivas, colocando todos os envolvidos nessa ação na discussão e na procura por meios para mudar a realidade

Para o aluno surdo, é essencial a presença de um intérprete de libras para mediar a comunicação em sala de aula. Entretanto, não é possível incluir o aluno surdo em uma sala de aula regular apenas com a presença do intérprete. Para que o processo de inclusão seja consolidado, deve-se criar um ambiente favorável, no qual, o aluno surdo possa desenvolver suas potencialidades. Neste sentido, é preciso que o sistema de educação disponibilize para as escolas, os recursos necessários a este processo.

Cabe aos coordenadores entenderem, que a inclusão do aluno com surdez é um direito adquirido e que nem eles, nem qualquer outro profissional da educação pode se eximir da responsabilidade em garantir que se legitime esse direito. Por isso, faz-se necessário começar a buscar por si só as capacitações e é na escola que deve se processar o início dessa busca, por meio de incentivos e motivações individuais e coletivas, colocando todos os protagonistas dessa ação na discussão e na procura por meios para mudar a realidade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. G. **Desafios do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular**. In: o coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. São Paulo: Editora Loyola. 2010

ANDRÉ, Marli. **O cotidiano escolar, um campo de estudo**. In: Placco, Vera Maria N.S. Almeida, Laurinda R.(org.). **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

_____, M. E. D. A.; VIEIRA. M. M. S. **O coordenador pedagógico e a questão dos saberes**. In: O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. São Paulo, Loyola, 2009.

ALMEIDA, L R.; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2010.

AUGUSTO, Silvana. **Desafios do coordenador pedagógico**. *Nova Escola*. São Paulo, n. 192, maio 2006. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0192/>. Acesso em 22 de setembro de 2016

BASSO, Carlos Roberto. **Coordenador pedagógico: Limites e desafios no contexto escolar**. Disponível em: www.unioeste.br/.../14%20Prat.%20João%20Carlos.pdf: Acesso em 15 de Setembro de 2016.

BRASIL, Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional [recurso eletrônico]: **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 9ª ed, Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. Ministério da Educação. Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em Set./2016.

_____, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em 30/08/2016.

_____. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002 – dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e da outras providencias. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em Set/2016.

_____. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm>. Acesso em out. 2016.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>.. Acesso em set/2016

_____. Secretaria de Educação Especial Língua Brasileira de Sinais. Brasília: SEESP, 1998. V. III (Série Atualidades Pedagógicas, n. 4)

- BRITO Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.
- CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**. 4 ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 1998.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **sobre princípios, política e prática em Educação Especial**. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca: s/ed., junho de 1994.
- DOURADO, Luiz Fernandes. **A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola**. In: FERREIRA, Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. Para onde vão à orientação e a supervisão educacional? Campinas: Papirus, 2002.
- FERREIRA, Pinto. **Comentários à constituição brasileira**. São Paulo: Saraiva, 1995. v.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- GIOVANI, L.M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: CHAVES.S.M e TIBALI E. F. (orgs). **Concepções e práticas em formação de professores – diferentes olhares**. Goiânia: Alternativa, 2003.
- GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral**. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, n.2, p. 129-135, ago./dez. 2006.
- GUIMARÃES, A.A.; VILLELA, F.C.B. **O professor-coordenador e as atividades de início de ano**. In: BRUNO, E.B.; ALMEIDA, L.R.; CHRISTOV, L.H.S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- HORTA, P. R. T. **Identidades em jogo: duplo mal estar das professoras e das pedagógicas do ensino fundamental na constante construção de seus papéis**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós- Graduação em Educação. Universidade de São Paulo – USP, 2007.
- IMBERNÓN, Francisco; tradução Juliana dos Santos Padilha. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. São Paulo, Campinas. **Cadernos Cedes**, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.
- LEITE, S.A.S. Desenvolvimento profissional do professor: desafios institucionais. In: AZZI, R.G.; BATISTA, S.H.S.S.; SADALLA, A.M.F.A. (orgs.). *Formação de professores: discutindo o ensino de Psicologia*. Campinas: Alínea, 2000.
- MANTOAN, M. T. E. **A hora e a vez da Educação Inclusiva**. Revista Educação e Família, edição 05, ano I, n. 1, p. 42-45, 2005.

MONTEIRO, Mariângela da Silva. **A educação especial na perspectiva de Vygotsky**. In: MOURA, Maria Cecília de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. São Paulo: PUC, tese de doutoramento, 1996.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. **Os trabalhadores docentes no contexto de nova regulação das políticas educacionais na América Latina**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação / UFMG (Relatório de Pesquisa Capes), 2005.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

_____, Luiza Angelina Marino. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

PARO, Vitor. **Eleição de diretores da escola básica experimenta a democracia**. Campinas, Papirus, 1996.

PIRES, Ennia Débora P. Braga. **A prática do coordenador pedagógico: limites e perspectivas**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2005.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza, ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. In **NOVA ESCOLA - GESTÃO ESCOLAR**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas (FCC), sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC), Edição 14, Junho/Julho 2011.

_____, V.M.N.S.; SOUZA, V.L.T. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo, Loyola, 2012.

QUAGLIO, Paschoal. **“O Papel dos Agentes de Supervisão: da Teoria Prática”**. In: Tese

ROMAN, M. D. **O coordenador pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico**. Dissertação de Mestrado. USP, 2001.

_____. **O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico**. Dissertação de mestrado. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2001.

RANGEL, M. **Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação**. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____, M. **Supervisão pedagógica – princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2001.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima [et al]. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. –Brasília: MEC, SEESP, 2007. v. 1-2ª. Edição.

SARMENTO coordenador pedagógico, M. **O coordenador pedagógico e o desafio das novas tecnologias**. In: O e a formação docente. (Org) BRUNO, E.; ALMEIDA, L; CHRISTOV, L. 10ª Ed. São Paulo: Loyola, 2009.

SAVIANI, Demerval. **“A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia”**. In: FERREIRA, Naura S.C. **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade da formação à ação**. SP: Cortez, 1999.

_____, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 35ª. ed. Campinas: Autores Associados. (2003).

_____, D. **Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação – Censo Educacional**, 2011.

SILVA, L. O. **Planejamento do Serviço de Supervisão Pedagógica**. In. Revista Amae Educando. Belo Horizonte. N. 257, nov. 2002, p. 3741

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. **O coordenador pedagógico e o atendimento a diversidade**. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2006.

_____, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2007.

VENANCIO, Marcia Regina. **A importância do coordenador pedagógico na escola**. Disponível em: <http://monografias.brasile escola.com/educacao/a-importancia-coordenador-pedagogico-na-escola.htm>. Acesso em 26 de julho de 2016.

VIEIRA, Marili M. da Silva Vieira. **O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano**. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. – São Paulo: Loyola, 2003.

XAVIER, Keli. S. **O Intérprete de Libras na Educação de Surdos**. In: Victor, S.L. **Práticas Bilíngues: Caminhos Possíveis na Educação de Surdos**. Vitória: GM, 2010, p. 109-123.

APENDICES

APENDICE 1 - ROTEIRO DO QUESTIONARIO



CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: DESAFIOS NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO CENTRO DE ENSINO MARIA CASIMIRO SOARES –BACABAL – MA.

NOME: _____

TEMPO DE MAGISTÉRIO: _____

DISCIPLINA: _____

FORMAÇÃO: _____

CURSOS NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO: _____

QUESTÕES

1. A inclusão escolar segundo a LDB 934/96 é um direito de todos. Você é a favor da inclusão? Por quê?

2. Qual a dificuldade que você encontra ao trabalhar com alunos com deficiência auditiva? Teça comentários.

3. Como é sua interação com os alunos com deficiência auditiva?

4. Você possui intérprete na sala? Qual a importância desse profissional?

5. Você já participou de algum treinamento ou fez algum curso para trabalhar com alunos com deficiência-auditiva? Quem proporcionou o curso, a sua escola ou você mesmo que buscou?
