

## Coordenação Pedagógica: atuação junto aos professores para a inclusão escolar

### Education Coordination: action with teachers to promote school inclusion

### Coordinación Pedagógica: actuación junto a los profesores para la inclusión escolar

Gabriela Chem de Souza do Rosário\*

 <https://orcid.org/0000-0001-8364-401X>

Silmara de Oliveira Gomes Papi\*\*

 <https://orcid.org/0000-0002-0316-2772>

**Resumo:** Este estudo visou discutir aspectos relacionados à atuação da Coordenação Pedagógica junto a professores dos anos finais do Ensino Fundamental, tendo em vista a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial na rede regular estadual de ensino de um município do Estado do Paraná. A partir de abordagem qualitativa, a pesquisa contou com 22 participantes e utilizou como instrumentos de coleta de dados: questionário para professores e coordenadoras pedagógicas; observação do trabalho da Coordenação Pedagógica; e análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos das quatro escolas envolvidas. A pesquisa evidenciou que há atuação da Coordenação Pedagógica relacionada ao acompanhamento do planejamento e da prática pedagógica dos professores e à sua formação continuada. Ademais, indicou que há aspectos positivos e, também, práticas que podem ser revistas pela coordenação e pelos professores.

**Palavras-chave:** Coordenação Pedagógica. Gestão pedagógica da escola. Inclusão educacional.

**Abstract:** This study aimed to discuss aspects related to the actions developed by the Education Coordination with teachers of the final grades of Elementary School, with a view to the school inclusion of target students of Special Education in the regular state school system of a municipality of the state of Paraná, Brazil. Based on a qualitative approach, the research counted on 22 participants and used, as data collection instruments, the following: questionnaires to teachers and education coordinators, observation of the Education Coordination work and documentary analysis of the Pedagogical Master Plan of the four

---

\* Professora colaboradora da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestre em Educação. E-mail: <gabriela chem@hotmail.com>.

\*\* Professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutora em Educação. E-mail: <silmarapapi@gmail.com>.

schools involved. The research showed that there is an action of the Education Coordination related to the monitoring of the plan and to the pedagogical practice of teachers and their continuing training. Moreover, it indicated that there are positive aspects as well as practices that can be reviewed by the coordination and by the teachers.

**Keywords:** Education Coordination. School education management. Inclusive education.

**Resumen:** Este estudio buscó discutir aspectos relacionados a la actuación de la Coordinación Pedagógica junto a profesores de los últimos años de la Enseñanza Primaria, teniendo en cuenta la inclusión escolar de los alumnos público-objetivo de Educación Especial, de la red regular estatal de enseñanza de un municipio del Estado de Paraná, Brasil. A partir de abordaje cualitativo, la investigación contó con 22 participantes y utilizó, como instrumentos de colecta de datos: cuestionario para profesores y Coordinadoras Pedagógicas; observación del trabajo de la Coordinación Pedagógica y Análisis documental de los Proyectos Político-Pedagógicos de las cuatro escuelas participantes. La investigación evidenció que hay actuación de la Coordinación Pedagógica relacionada al acompañamiento del planeamiento, y de la práctica pedagógica de los profesores y su formación continuada. Además, indicó que hay aspectos positivos y, también, prácticas que pueden ser revisadas por la coordinación y por los profesores.

**Palabras clave:** Coordinación Pedagógica. Gestión pedagógica de la escuela. Inclusión Educacional.

## Introdução

O presente artigo<sup>1</sup> tem como objetivo discutir sobre aspectos relacionados à atuação da Coordenação Pedagógica junto a professores dos anos finais do Ensino Fundamental, tendo em vista a inclusão escolar dos alunos público-alvo<sup>2</sup> da Educação Especial (PAEE) na rede regular estadual de ensino de um município paranaense<sup>3</sup>.

A Coordenação Pedagógica é uma atividade escolar de amplo reconhecimento no campo educacional. Isso se dá pela possibilidade que ela tem de colaborar para a melhoria do trabalho da escola, pois suas ações são percebidas como essenciais para esse processo. Para Placco e Souza (2015, p. 48), coordenar, “[...] como o próprio nome diz, implica articular vários pontos de vista ou atividades em direção a um objetivo comum, que, nesse caso, equivale a práticas mais efetivas e melhor qualidade do ensino e da aprendizagem”.

No âmbito das atribuições da Coordenação Pedagógica escolar, a literatura tem comumente indicado diferentes ações, considerando a intencionalidade educativa dos alunos. Dentre elas, em linhas gerais, estão o atendimento a pais, alunos e professores, a realização de estudos e de pesquisas, a efetivação da formação docente na escola, entre outras (LIBÂNEO, 2013), sempre em vista de atender às necessidades que se apresentam.

Uma dessas necessidades é vinculada ao processo ensino-aprendizagem e está relacionada à matrícula em escolas de ensino regular, de alunos PAEE, já que a política educacional para esses alunos adotada pelo Brasil e por outros países é a política de inclusão escolar<sup>4</sup> (BRASIL, 2008).

---

<sup>1</sup> Os resultados aqui apresentados foram obtidos em uma pesquisa mais ampla (ROSÁRIO, 2020), na qual se verificou que, dentre as ações da Coordenação Pedagógica em vista da inclusão escolar de alunos PAEE, estão aquelas voltadas ao trabalho dos professores.

<sup>2</sup> São público-alvo da Educação Especial (PAEE) os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento (hoje considerados alunos com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA) e os com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 1996, 2008).

<sup>3</sup> De acordo com a Deliberação N° 02, de 2016 (PARANÁ, 2016), que dispõe sobre as normas para a modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, a clientela da Educação Especial, no Estado, é composta, além do público previsto na legislação nacional (BRASIL, 1996, 2008), por alunos com transtornos funcionais específicos.

<sup>4</sup> “O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em

Em consideração a essa política, alunos que anteriormente frequentavam escolas de Educação Especial para o atendimento de suas necessidades específicas de aprendizagem, hoje frequentam as classes comuns juntamente aos demais alunos – trazendo novas demandas para a Coordenação Pedagógica.

Aguiar (2015, p. 142) ressalta que: “A presença de um aluno com deficiência na escola demandará do coordenador pedagógico e de toda a equipe escolar um olhar sensível para enxergar, além da deficiência, um aluno com direitos e deveres, desejos e necessidades comuns a todos os outros, enfim, um ser de aprendizagem”. O ato de coordenar o pedagógico na escola tem como foco a aprendizagem do aluno, o que significa dizer que, em vista da inclusão escolar, conforme indicado por Estef e Glat (2021), a escola contemplará, em sua organização, o atendimento à diversidade, com um olhar atento às diferenças para que todos cheguem à aprendizagem.

Apesar da importância do tema em face das demandas que se colocam ao coordenador no contexto da inclusão escolar de alunos PAEE, estudos de revisão de literatura não têm indicado uma frequência importante dessa temática nas pesquisas sobre a Coordenação Pedagógica escolar. O estudo de Oliveira (2017) analisou 122 trabalhos, entre teses e dissertações, publicados no período de 1988 a 2012 que tiveram como tema o coordenador pedagógico. Dentre as categorias obtidas a partir da análise das “[...] temáticas, objetivos e conclusões apresentados nos textos dos resumos, assim como das palavras-chave [...]” (OLIVEIRA, 2017, p. 86), a autora indicou, na categoria denominada Opinião/visão do coordenador pedagógico em diferentes situações do cotidiano – que contemplou oito pesquisas –, a presença de estudos que versavam sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

A partir da leitura dos títulos das pesquisas indicadas por Oliveira (2017) nessa categoria, verificou-se que, dentre as oito pesquisas, duas delas abordaram a temática: a de Aguiar (2006) e a de Montes (2002). Aguiar (2006) buscou compreender a visão de coordenadores pedagógicos sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular e “[...] sobre sua atribuição enquanto orientador nesse processo” (AGUIAR, 2006, p. 1). A autora concluiu que, dos sete coordenadores pedagógicos que participaram do seu estudo, seis deles relataram compreender a sua atribuição de orientar os professores quanto à inclusão, embora terem declarado não estarem preparados para tal e, ao mesmo tempo, se mostrarem abertos a novas aprendizagens. A pesquisa de Montes (2002), por sua vez, não foi localizada no formato *online*, sendo, inclusive, anterior à Plataforma Sucupira.

Em outro estudo de revisão, que analisou as produções acadêmicas sobre a Coordenação Pedagógica produzidas entre 2013 e 2018, Ferreira (2019) concluiu que, dentre as 167 pesquisas analisadas por ele, as temáticas abordadas permitiram ao autor a organização de oito categorias de análise. Entretanto, apenas na categoria Gestão Escolar, a segunda em número, com 31 trabalhos, indicou-se a existência de uma pesquisa que tratou sobre “[...] o papel de uma gestão, no que tange aos movimentos de uma educação inclusiva” (FERREIRA, 2019, p. 69), o que denota o número restrito de estudos de tal problemática, ainda que a categoria de análise tenha relação, segundo o autor, a atribuições práticas, relacionadas às tarefas do coordenador. Ferreira (2019), entretanto, não apontou a autoria e os principais resultados do estudo selecionado por ele. Isso é justificado pelo fato de que foram “[...] apresentados os resultados mais significativos de cada uma das referidas categorias”, conforme o autor (FERREIRA, 2019, p. 66), o que limita discussões mais específicas sobre o tema.

---

defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 1).

O estudo de revisão apresentado por Rabello e Nogueira (2022) objetivou analisar teses e dissertações no período de 1997 a 2021 que tiveram como tema o coordenador pedagógico (estudos sobre o coordenador pedagógico atuante na escola, na segunda etapa do Ensino Fundamental). A partir dos 162 estudos analisados, as autoras verificaram que, em um dos temas abordados nas pesquisas, referente às percepções do coordenador sobre diversos temas educacionais, que envolveu 16 pesquisas, foi indicado que um deles estava relacionado ao “[...] processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais” (RABELLO; NOGUEIRA, 2022, p. 13). As autoras não relataram, porém, mais detalhes sobre o tema, como fizeram em relação a outras temáticas. Contudo, em suas conclusões, pontuaram que é ainda uma carência, no âmbito das “[...] políticas públicas educacionais, [...] pesquisar sobre como o CP [coordenador pedagógico] se apropria das funções a ele atribuídas, em especial, em contextos inesperados que levem e/ou exijam a reestruturação do trabalho escolar” (RABELLO; NOGUEIRA, 2022, p. 14), aspecto que, entende-se, pode ser relacionado às ações do coordenador pedagógico para a inclusão escolar de alunos PAEE.

Diante do exposto, entende-se que refletir sobre a atuação da Coordenação Pedagógica em vista da inclusão escolar de alunos PAEE se torna imprescindível, visto que possibilita a percepção de contribuições ou mesmo lacunas nesse contexto, favorecendo mudanças e permitindo, também, a ampliação do conhecimento da área. Os resultados apresentados neste artigo correspondem às ações da coordenação relacionadas ao acompanhamento do planejamento e da prática pedagógica dos professores e à formação continuada desses profissionais no que diz respeito à inclusão escolar de alunos PAEE. O artigo estrutura-se a partir da presente introdução; em seguida, da metodologia da pesquisa, da análise e da discussão dos dados e das considerações finais do estudo.

### Encaminhamentos metodológicos da pesquisa

A partir de abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), a pesquisa<sup>5</sup> foi realizada em quatro escolas (A, B, C, D) da rede regular estadual de ensino de uma cidade do interior do Estado do Paraná, Brasil. Para a participação na pesquisa, as escolas deveriam atender aos seguintes critérios: ofertar os anos finais do Ensino Fundamental e possuir Sala de Recursos Multifuncionais<sup>6</sup> (SRM) com alunos de 9º ano nelas matriculados, por ser esse um ano escolar que exige atenção especial da escola, já que é o ano de transição para o Ensino Médio. Dentre as 39 escolas estaduais que atenderam a esses critérios, optou-se pelas quatro que, além de terem aceitado participar da pesquisa após ela ter sido apresentada, tinham também o maior número de alunos do 9º ano matriculados na SRM, destacando-se, portanto, das demais escolas.

Nas escolas selecionadas, a coleta de dados deu-se por meio de Observação<sup>7</sup> e de Questionário<sup>8</sup>. Ela foi realizada com as coordenadoras pedagógicas, os professores das classes comuns<sup>9</sup> do 9º ano do Ensino Fundamental – das diferentes áreas curriculares da turma que tinha

---

<sup>5</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE) nº 03814018.3.0000.0105.

<sup>6</sup> A Deliberação nº 02/2016 (PARANÁ, 2016, p. 11), no Art. 16, destaca que a SRM é o “[...] espaço organizado com material didático, profissionais da educação especializados e de apoio aos alunos e professores, recursos pedagógicos, tecnológicos, de acessibilidade, objetivando a oferta do Atendimento Educacional Especializado”.

<sup>7</sup> Utilizou-se um Protocolo de Observação tal como proposto por Moreira e Caleffe (2008). Os dados foram registrados em um Diário de Campo.

<sup>8</sup> Foram entregues questionários diferentes para a coordenação e para os professores.

<sup>9</sup> Conforme denominação observada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

o maior número de alunos frequentando a SRM em cada escola – e as professoras das Salas de Recursos Multifuncionais.

A Observação foi realizada nas escolas junto à Coordenação Pedagógica e foi destinada a acompanhar o trabalho das coordenadoras participantes. Foram realizadas um total de 32 inserções para Observação nas quatro escolas, o que se deu durante três meses, sendo oito dias de aproximadamente duas horas em cada escola, em dias não consecutivos e sem que fosse feito um aviso prévio à coordenação sobre a data da Observação, conforme combinado inicialmente com as participantes. A Observação foi encerrada quando novos dados de pesquisa deixaram de ser verificados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Os Questionários foram entregues pessoalmente nas escolas aos possíveis participantes. Ao todo, foram entregues 45 questionários nas quatro escolas: oito para as coordenadoras pedagógicas (denominadas, aqui, CP1, CP2 etc.), 32 para os professores das classes comuns – 9º ano (P) – e cinco para as professoras das Salas de Recursos Multifuncionais (chamadas, neste artigo, de PSRM1, PSRM2 etc.). Desse total, foram respondidos e devolvidos 22 questionários, sendo sete por coordenadoras pedagógicas, 11 por professores das classes comuns e quatro por professoras das SRM, o que permitiu envolver participantes das quatro escolas.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas também foi analisado com a finalidade de identificar aspectos norteadores da inclusão escolar nessas instituições. Os dados de campo foram tratados a partir da análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2016).

### **A atuação da Coordenação Pedagógica junto aos professores em vista da inclusão escolar de alunos PAEE**

O coordenador pedagógico, no exercício da coordenação, tem como especificidade a sua atuação fora da sala de aula, porém ele se relaciona diretamente a ela quando auxilia os professores para a melhoria de sua prática (PINTO, 2011). Diferentes autores abordam a atuação da Coordenação Pedagógica junto aos professores como uma das suas principais ações (DOMINGUES, 2014; LIBÁNEO, 2018; PINTO, 2011), destacando a importância de tal apoio para a construção e para a efetivação do processo ensino-aprendizagem.

Os dados de campo desta pesquisa indicaram que, dentre as ações realizadas pela Coordenação Pedagógica junto aos professores em vista da inclusão escolar de alunos PAEE, se destacam, primordialmente, dois aspectos: o primeiro refere-se ao acompanhamento do planejamento e da prática pedagógica dos professores; e o segundo relaciona-se à atuação da coordenação no âmbito da formação continuada desses profissionais. Em ambos os aspectos, há destaques positivos bem como pontos lacunares. Eles são analisados e discutidos a seguir.

### **Sobre o acompanhamento do planejamento e da prática pedagógica dos professores**

A pesquisa demonstrou que as coordenadoras pedagógicas compreendem o acompanhamento do trabalho dos professores como um dos aspectos relacionados à sua função. Elas ressaltaram a importância de realizar o auxílio, a articulação, a orientação e a mediação do trabalho pedagógico da escola, apontando, por exemplo:

*Entendo que o coordenador pedagógico tem a função de articular e mediar o trabalho pedagógico que ocorre no interior da escola, tendo em vista o elemento norteador de sua ação pedagógica, entendido como sendo o Projeto Político-Pedagógico. (CP3/Q<sup>10</sup>).*

*A função do coordenador pedagógico é muito importante para que o trabalho pedagógico esteja articulado com a proposta pedagógica e demais orientações pedagógicas da instituição de ensino. O coordenador tem o papel de auxiliar na comunicação das disciplinas, na efetivação da interdisciplinaridade, auxiliando os professores no planejamento das atividades pedagógicas. (CP5/Q).*

Ao reconhecerem que acompanhar o trabalho dos professores faz parte das atividades da coordenação, as coordenadoras pedagógicas reafirmaram o que indica a literatura e demonstraram o entendimento de que pensar colaborativamente sobre as ações docentes no processo ensino-aprendizagem possibilita o desencadeamento de reflexões e de práticas que, percebidas isoladamente pelo professor, podem não ser tão valorizadas em suas contribuições ou possíveis lacunas.

O registro de um dos momentos de Observação demonstra a reflexão de uma das coordenadoras pedagógicas participantes sobre práticas que foram realizadas pelos professores de sua escola tendo como foco os alunos PAEE, o que indica que, de alguma forma, houve o acompanhamento do trabalho realizado, ainda que não tenha sido indicado como esse acompanhamento se efetivou:

*Na sala da Coordenação Pedagógica, estão as duas CPs (CP3 e CP4), o diretor da escola e a tutora da SEED [Secretaria de Estado da Educação]. Todos estão sentados em volta da mesa da CP4 discutindo sobre as ações que serão desenvolvidas para os alunos que tiveram os nomes indicados no Conselho de Classe.*

*O grupo cita práticas pedagógicas realizadas por professores, e a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) aparece na fala das coordenadoras como um apoio à avaliação dos alunos que possuem maior dificuldade. A tutora levanta a questão de que a equipe pedagógica deve atuar diretamente com o professor para que ele pense suas aulas e práticas e para que trace objetivos para atingir aqueles alunos que não estão aprendendo. As CPs relatam, entretanto, que essa é a grande dificuldade, isto é, que o professor aceite isso.*

*Em seguida a CP3 cita exemplos de professores que têm práticas exitosas na escola. Uma das práticas relatadas é a ação de uma professora que pediu que a turma realizasse um seminário, e uma aluna que frequentava também a SRM não conseguiu fazer a apresentação na data inicial. A professora então deu um prazo maior para essa aluna e a incentivou a fazer a mesma atividade que o restante da turma, porém, com adaptações. A aluna realizou o seminário, segundo o relato, com sucesso. (Protocolo de Observação 7B).*

Ao pensar-se sobre o planejamento do trabalho para as classes comuns do ensino regular onde estão matriculados alunos PAEE, entende-se que há diferentes possibilidades<sup>11</sup> a serem consideradas pelos professores em seu processo de ensino, sendo a gestão escolar, especialmente pelo trabalho da Coordenação Pedagógica, aquela que, de forma direta ou indireta, poderá favorecer a ocorrência de tais possibilidades, na medida em que discute sobre elas com os professores (DOMINGUES, 2014).

Conforme verificado no registro da Observação 7B, as coordenadoras pedagógicas participantes deste estudo tinham a assessoria de uma tutora<sup>12</sup>, que diz respeito a uma professora da rede estadual designada pelo Núcleo Regional de Educação (NRE) para realizar tal função de tutoria em grupos de escolas que lhe são atribuídas. Ao orientar as coordenadoras pedagógicas da escola, a tutora ressaltou a centralidade da função de acompanhamento das práticas dos professores

---

<sup>10</sup> Nos excertos, utilizam-se “Q” para as respostas ao Questionário e “O” para falas obtidas durante a Observação.

<sup>11</sup> Sobre algumas dessas possibilidades – ensino diferenciado e Desenho Universal para a Aprendizagem – ver Mainardes e Casagrande (2022).

<sup>12</sup> Termo utilizado pelo NRE para referir-se a professores que atuam no Projeto Tutoria Pedagógica, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED).

pelos coordenadores pedagógicos em vista do alcance da aprendizagem dos alunos, o que evidencia que essa atividade é um aspecto valorizado também pela tutoria.

No diálogo com a tutoria na sala da coordenação, as coordenadoras pedagógicas relataram, entretanto, a dificuldade de certos professores em compreenderem a importância de que ocorra tal acompanhamento do planejamento docente pela Coordenação Pedagógica, expressando um movimento em que há professores que o aceitam e outros não.

Assim, mesmo sendo entendida pela coordenação como uma função de relevância a ser desempenhada por ela, segundo as participantes, alguns professores desenvolvem seu trabalho sem dialogar com ela a respeito do planejamento, mesmo que sejam orientados a fazê-lo, o que pode se configurar como uma dificuldade para o exercício dessa função e um desafio para a constituição de uma escola inclusiva, já que ela necessita do engajamento colaborativo de todos.

No entanto, se alguns professores não priorizam o compartilhamento do planejamento e da prática pedagógica com a coordenação – conforme relatado por uma das coordenadoras –, as coordenadoras pedagógicas por vezes demonstraram também não favorecer esse diálogo com os professores, conforme observado na coleta de dados de campo, pois, em certos momentos em que elas poderiam suscitar com eles uma reflexão sobre práticas mais inclusivas, tal interlocução não foi verificada, conforme demonstram os exemplos a seguir, obtidos nos registros de Observação:

*Na sala de professores, quando apresentei a pesquisa e solicitei aos docentes a resposta ao questionário, uma professora (de Matemática) mostrou-me um caderno de adaptações de atividades que ela realizou com uma aluna que tinha dificuldade. É um trabalho em que os conteúdos previstos para a turma são organizados de modo a facilitar a compreensão da aluna, com desenhos, letra em caixa alta e enunciados curtos. A professora disse que realiza isso porque sente necessidade, mas que não foi orientada a fazê-lo. (Protocolo de Observação 6B).*

*Uma professora veio até a sala da Coordenação Pedagógica solicitar um caderno para uma aluna que possui dificuldades para aprender. A CP6 procurou o material e o entregou para a professora. A professora comentou sobre a dificuldade da aluna em acompanhar a aula utilizando o caderno para fazer as atividades. A CP não comentou sobre a preocupação da professora, que voltou para a sala de aula sem nenhuma reflexão ter sido desencadeada pela CP. (Protocolo de Observação 1C).*

O primeiro registro demonstra a necessidade sentida por uma professora de realizar um trabalho que atendesse às especificidades de sua aluna, mas demonstra, também, que a Coordenação Pedagógica não participou da iniciativa da professora, limitando-a a uma análise única em relação ao trabalho efetivado ou aos seus possíveis desdobramentos. Além disso, é importante considerar que se a prática da professora fosse discutida com outros professores, aspecto que demonstra não ter ocorrido, ela poderia ser inspiradora de novas práticas, semelhantes ou não, em outras turmas e disciplinas. A não ocorrência de processos de troca chama atenção neste estudo, visto que o desencadear da socialização de práticas pedagógicas, entre os professores, é abordado por Pinto (2011) como uma das possibilidades de atuação do coordenador pedagógico.

No registro de Observação 1C, vê-se que a professora ressaltou para a coordenação a dificuldade de uma de suas alunas e, implicitamente, a sua própria dificuldade, em não saber como agir frente à constatação de que a aluna não conseguia utilizar o caderno escolar para realizar atividades em sala de aula. Entretanto, ainda que não se trate de esperar que a coordenação possua respostas para as diferentes situações, nem mesmo que domine todos os conteúdos a serem lecionados pelos professores (PINTO, 2011), o espaço de possibilidade de diálogo com a professora, ou de busca de alternativas com ela, não foi ocupado pela coordenadora pedagógica.

Assim, os registros anteriores demonstraram situações em que a coordenação limitou sua contribuição para a prática pedagógica dos professores, na medida em que espaços possíveis para que isso acontecesse não foram ocupados pelo desencadeamento de reflexões, de proposições ou

de novas demandas, como a análise mais específica sobre o caso das alunas em questão, por exemplo. Isso, em alguma medida, contrasta com os relatos das coordenadoras pedagógicas obtidos durante a investigação, especialmente quando elas ressaltaram que acompanhar o trabalho dos docentes e estabelecer com eles uma atitude de abertura e de busca faz parte de sua função, conforme demonstrado anteriormente. Percebe-se, assim, certo distanciamento entre o que as coordenadoras acreditam que devem fazer e o que efetivamente realizam no exercício da coordenação, ainda que nesse processo existam desafios a serem superados.

Também chama atenção, quanto aos aspectos relacionados ao acompanhamento do trabalho dos professores pela coordenação, os momentos breves em que a maior aproximação do trabalho dos professores, quando verificada, se efetivou, como demonstram os registros a seguir:

*A CP2 foi até a sala dos professores para conversar com duas professoras sobre alunos da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Ela informou as professoras sobre quais eram os diagnósticos dos alunos e entregou uma folha com flexibilizações que podem ser feitas para eles. Após explicar brevemente, pediu que assinassem um termo de que receberam as informações. Na folha, existiam outras assinaturas.*

*Uma professora perguntou como fazer as adaptações para um determinado aluno e a CP deu sugestões de atividades e de como ser mais objetiva com esse conteúdo para esse aluno.*

*Outra professora, de Educação Física, relatou que um desses alunos se negou a fazer aula prática, a CP explicou que o diagnóstico não tinha relação com a parte motora, que o querer fazer tem que ser estimulado no aluno. Ela pediu que os professores apontassem as dificuldades dos alunos, para serem trabalhadas na SRM. (Protocolo de Observação 1A).*

*Na hora do lanche, quatro professores fizeram fila para falar com a CP3, queriam mostrar avaliações e atividades. A CP elogiou a organização dos professores em relação às atividades.*

*Na sequência, a professora de Matemática veio até a sala da Coordenação Pedagógica após o lanche, para perguntar sobre um aluno que ela acreditava ter laudo e que precisava de atividades adaptadas. A CP3 informou que o aluno não possuía laudo médico, mas que a professora podia fazer as atividades adaptadas. (Protocolo de Observação 7B).*

*Na sala dos professores, uma professora falou das dificuldades de um aluno que possuía laudo diagnóstico e perguntou sobre a SRM. A CP1 relatou que o aluno foi desligado do atendimento nessa sala a pedido da mãe. A professora comentou que o aluno estava com nota abaixo da média e a CP1 perguntou se a professora fez atividades diferenciadas, ao que ela respondeu que tentou, mas não conseguiu. Outra professora perguntou se ela realizou atividades orais, a professora disse não compreender o que o aluno falava e que a solução seria ele ir para a SRM. A CP1 explicou que a frequência na SRM não é obrigatória, mas sim a oferta. (Protocolo de Observação 4A).*

*Durante seu horário de lanche, na sala dos professores, a CP3 conversou com dois professores sobre assuntos diversos até chegarem ao tópico “alunos novos”. As professoras relataram a necessidade de fazer uma sondagem com alguns alunos. Uma das professoras da SRM se colocou à disposição, interessada em conhecê-los. As duas professoras relataram sobre como eles eram em suas aulas e o que sabiam sobre o uso de medicação. A CP3 contou a elas que os pais não relataram essas características quando vieram fazer a matrícula, e, posteriormente, ao retornarmos para sua sala, me mostrou um caderno de conversa entre ela e a professora da SRM do período da tarde. (Protocolo de Observação 1B).*

Os dados indicam que os momentos em que houve acompanhamento do trabalho dos professores pela coordenação foram, na maioria das vezes, informais, ou seja, durante a observação, raramente foi verificado um tempo/espço específico, previamente planejado ou definido, em que coordenadoras pedagógicas e docentes discutiram detidamente sobre as questões pedagógicas relacionadas aos alunos PAEE, uma vez que os momentos existentes foram predominantemente de conversas no corredor, na sala dos professores – durante ou após o horário de lanche, por exemplo.

Também se verificou que as trocas entre as coordenadoras pedagógicas e os professores ocorreram quando uma das partes teve uma necessidade imediata e específica, notadamente quando estava relacionada a dúvidas pontuais levantadas pelos professores ou a informações sobre os alunos que precisavam ser comunicadas a eles pela coordenação.

Destaca-se que o fato de haver uma conversa muitas vezes informal entre a coordenação e os professores, tratando, por exemplo, sobre atividades para os alunos ou repasse de informações

sobre determinado aluno, não garante que o planejamento e a prática docente irão considerar o que foi brevemente abordado. Assim, se é importante que exista o acompanhamento do trabalho dos professores pela coordenação como indica a literatura (DOMINGUES, 2014; LIBÂNEO, 2018; PINTO, 2011) e como apontaram as coordenadoras participantes, é também relevante que sejam promovidos tempos/espacos mais bem sistematizados, capazes de favorecer o aprofundamento de reflexões e a organização ou a reorganização do trabalho pedagógico com os professores, em uma perspectiva de colaboração. Aguiar (2015) afirma que o coordenador pedagógico pode tensionar as concepções dos professores sobre o ensino, pois considerará as representações que eles têm sobre a inclusão escolar ao discutir metodologias e práticas, visando a aprendizagem dos alunos.

Embora momentos de trocas informais entre a coordenação e os professores tenham ocorrido com maior frequência do que momentos formais, nos quais os professores tiveram horários de acompanhamento individuais agendados pela coordenação, esses últimos também foram observados em algumas situações na coleta de dados. Entretanto, esses momentos aconteceram especificamente nas reuniões de pré-conselho, compondo o processo avaliativo dos alunos, e ocorreram nas escolas durante aproximadamente um mês, antecedendo o Conselho de Classe<sup>13</sup>, conforme se pode verificar nestes excertos:

*A CP1 terminou de acompanhar as turmas de pré-conselho perguntando a proposta das professoras para melhorar as ações referentes aos alunos que possuíam notas abaixo da média e dificuldades na aprendizagem. Ela sugeriu um possível remanejamento de alunos [...]. (Protocolo de Observação 4A).*

*As CPs estavam fazendo reuniões de pré-conselho. O professor era da disciplina de Geografia e relatou o desenvolvimento dos alunos. A CP3 questionou sobre os alunos que frequentavam a SRM e a percepção do professor sobre suas dificuldades. Ele relatou que fez jogos geográficos e laboratório para melhorar as notas, indicou que o 9º ano é considerado uma turma apática apesar dessas estratégias. [...]. Também avisou sobre um trabalho que solicitou e explicou separadamente para uma aluna da SRM e aguardou para verificar se a aluna iria fazer o trabalho. (Protocolo de Observação 3B).*

*A CP5 solicitou que a professora marcasse atendimento em sua hora atividade na próxima semana, com vistas ao pré-conselho. (Protocolo de observação 3C).*

No pré-conselho de classe, verificou-se que objetivos foram traçados, práticas foram discutidas e elementos para subsidiar futuros planejamentos foram considerados por professores e coordenadoras, dado que, nele, é comum a discussão sobre alguns alunos em específico, embora nem sempre somente sobre os alunos PAEE. Assim, verificou-se que o tempo/espaco do pré-conselho tem potencial para auxiliar o professor na tomada de decisões, pois se busca estabelecer um trabalho conjunto nesse momento.

Como continuação do pré-conselho, no Conselho de Classe de uma das escolas, também foi observado um momento de orientação da coordenadora pedagógica para o esclarecimento de aspectos relacionados à prática de uma professora:

*A professora em Conselho de Classe descreveu o rendimento em sala de aula de cada aluno, perguntou sobre uma aluna em específico, e a CP4 relatou que a aluna possuía laudo médico de deficiência intelectual. A professora disse, então, compreender porque a aluna não retinha as informações novas por muito tempo. (Protocolo de Observação 4B).*

A compreensão da professora sobre a especificidade de sua aluna indica que, ao buscar promover sua aprendizagem, constatou que a aluna apresentava dificuldade para reter o que lhe era ensinado. Entretanto, o depoimento expressa, também, que ela não levou essa questão à Coordenação Pedagógica anteriormente ao Conselho de Classe e, ao mesmo tempo, que a

---

<sup>13</sup> O Conselho de Classe é realizado trimestralmente nas escolas pesquisadas. Uma análise sobre o Conselho de Classe escolar pode ser verificada em Papi (2015).

coordenadora pedagógica não discutiu sobre a aluna com a professora no início do ano letivo ou posteriormente a esse período, em vista de suscitar sua atenção para as especificidades existentes, já que demandariam a reflexão constante sobre a prática pedagógica docente. Isso demonstra que a coordenadora pode não ter acompanhado tão proximamente o trabalho da professora, deixando de contribuir com as decisões sobre o processo ensino-aprendizagem da aluna em questão.

A partir dos dados, pode-se inferir que, mesmo havendo diálogos entre a coordenação e os professores nas escolas, é importante que eles sejam frequentes e mais bem sistematizados, para o que, verificou-se, a forma organizativa utilizada para a realização do pré-conselho pode ser considerada e utilizada mais detidamente pela Coordenação Pedagógica, para além de ser empregada apenas para sua finalidade inicial.

Placco (2014) considera que o cotidiano do coordenador pedagógico é permeado por múltiplas situações que requerem seu envolvimento e tomam seu tempo, o que faz com que seja necessário um planejamento mais bem estruturado para que seja possível contemplar as diferentes atividades da melhor maneira. Nota-se, contudo, no caso das participantes desta pesquisa, que o acompanhamento do planejamento e das práticas pedagógicas dos docentes ocorreu, mas, mais do que isso, se efetivou fragilmente, apesar de se ter verificado indicativos favoráveis de que ele pode ser desenvolvido com maior objetividade pela coordenação a partir das condições existentes.

### **Sobre a formação continuada dos professores relacionada à inclusão escolar dos alunos PAEE**

A aprendizagem contínua tem sido compreendida como fundamental para o exercício profissional, e isso não seria diferente em relação aos professores, pois considera-se que eles não são meros executores de planos ou projetos formulados por outras pessoas, mas que são profissionais que identificam novas demandas e refletem sobre sua prática, relacionando-a aos múltiplos elementos que podem nela intervir (DOMINGUES, 2014). Em relação a esse movimento de aprendizagem contínua dos professores, verificou-se que eles buscam alternativas para a aquisição de conhecimentos relacionados à inclusão escolar de alunos PAEE, uma vez que indicaram, em sua grande maioria, usufruir de diferentes recursos ou possibilidades, como se pode verificar:

*Utilizo como busca livros e páginas da internet sobre o tema. (PSRM1/Q).*

*Leituras, para entender o que se passa com eles para melhorar o meu convívio.*

*Sim, com as professoras que os acompanham.*

*Sim, nas reuniões pedagógicas no início do ano letivo.*

*[Por meio] da professora que acompanha, pois, ela é especialista em educação especial. (P4/Q).*

*Busco esse conhecimento a partir de leituras diversas sobre o assunto; na busca por materiais, atividades, adaptações de conteúdo etc.*

*Sim, com a equipe pedagógica do colégio, com os professores de apoio e professoras da sala de recursos, além dos colegas de trabalho. (P6/Q).*

*Sim. A Equipe Pedagógica, via conversa pessoal e documentos para esclarecimentos. (P3/Q).*

*Sim, durante reuniões pedagógicas e outras oferecidas pelo Estado. Na maioria são organizados pela equipe pedagógica. De maneira assídua e com um enorme cuidado. (P5/Q).*

Os professores indicaram buscar conhecimentos relacionados à inclusão de alunos PAEE realizando leituras, procurando materiais e atividades, utilizando a internet, recorrendo, também, a colegas de trabalho e a professores que atuam na área da Educação Especial. Nesse contexto, a Coordenação Pedagógica foi também indicada por eles, como contributiva com sua formação,

sendo especialmente vinculada às conversas que são realizadas e a documentos que são analisados com tal colaboração. Também foram destacadas as reuniões pedagógicas de início de ano letivo como espaços contributivos, aspectos que reforçam a tese da importância da colaboração entre os professores e a Coordenação Pedagógica para a formação docente.

A participação da Coordenação Pedagógica na formação dos professores é considerada também como uma importante função dessa coordenação (DOMINGUES, 2014; FRANCO, 2008). Compreendendo o processo de formação continuada no âmbito escolar como uma ação reflexiva e propositiva a partir da realidade (IMBERNÓN, 2022), a coordenação tem, então, o desafio de articular essa ação junto ao grupo de professores, o que, entende-se, não se dará de modo impositivo, mas de forma que atenda às necessidades existentes, especialmente quando a escola tem como demanda a melhor compreensão dos alunos PAEE em seu processo de aprendizagem.

Dentre os 15 professores que participaram da pesquisa, 11 indicaram a participação da Coordenação Pedagógica ao abordarem a temática formação continuada voltada à inclusão dos alunos PAEE. Entretanto, se houve a indicação de que momentos formativos existem e de que a coordenação está envolvida nesses momentos, quando isso foi confrontado com os dados coletados na Observação de campo, percebeu-se que eles estiveram mais voltados ao direcionamento da prática docente do que propriamente a uma construção colaborativa entre os diretamente envolvidos: professor e coordenador.

Assim, ao indicarem a participação da Coordenação Pedagógica em sua formação, os professores demonstraram a necessidade que sentem de respostas, de obter um *modus operandi* da prática docente, quando a literatura ressalta que a formação consiste em descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção da teoria na sua relação com a prática (IMBERNÓN, 2022).

Esse entendimento é reforçado pelo depoimento de uma das professoras (P2), em que ela reconhece a participação da equipe pedagógica na formação voltada à inclusão escolar, mas, ao mesmo tempo, indica que a coordenadora pedagógica não consegue promover o aprofundamento de conhecimentos que os professores necessitam:

*A participação da equipe pedagógica da escola que trabalho, é excelente. Mas, para o profissional que desejar aprofundar seus conhecimentos nessa área, deverá tirar recursos de seu próprio bolso.*

*As informações passadas por eles são de extrema importância.*

*Quando eles passam informações com relação às deficiências dos alunos de inclusão. (P2/Q).*

Nesse contexto de discussão sobre a formação continuada, é preciso, porém, que se reconheça que os momentos que professores e coordenadores possuem para a formação na escola são limitados, além de que são múltiplas as questões a serem abordadas. Assim, o relato da professora (P2) revela sua percepção sobre a dedicação e o envolvimento da Coordenação Pedagógica nos processos formativos e, também, aponta fragilidades a serem superadas nesse processo.

Além dos depoimentos dos professores, as Coordenadoras Pedagógicas também fizeram considerações sobre sua atuação na formação continuada desses profissionais considerando a inclusão dos alunos PAEE, afirmando:

*Conscientização dos profissionais sobre essas mudanças.*

*[...].*

*Durante as formações pedagógicas. Discutindo com todos os envolvidos no processo. (CP2/Q)*

*Nas reuniões pedagógicas.*

*Conselhos de Classe.*

*Sempre a Coordenação Pedagógica dá apoio. (CP7/Q).*

*Em todos os momentos possíveis e necessários; recreio, formações continuadas, reuniões, etc. (CP1/Q).*

*Sempre que temos a possibilidade, incluímos o tema inclusão nos momentos de assessoria junto aos professores, que ocorre durante a hora-atividade docente, bem como em datas destinadas em calendário escolar para reuniões pedagógicas.*

*Nesse sentido, o ponto de partida da orientação da equipe pedagógica junto aos professores leva em consideração a análise de elementos como: diferentes maneiras de aprender, flexibilização curricular, avaliação diferenciada, tempo de aprendizagem de cada aluno e organização de metodologias e estratégias pedagógicas adequadas, respeitando os limites e possibilidades de cada aluno. (CP3/Q).*

*Sim, conselho de classe, também nas horas-atividade dos professores.*

*Sim, para falar das dificuldades para atendimento a esses alunos.*

*Que atividades trabalhar, visto que a maioria desses alunos não acompanha a turma na aprendizagem, sobre a disciplina dos mesmos. (CP7/Q).*

*Conversamos nos momentos da hora-atividade e no dia a dia quando os professores sentem necessidade de alguma orientação.*

*Sim, sempre que os professores sentem necessidade de maiores orientações e adaptações.*

*Nas formações pedagógicas, conselho de classe e a equipe pedagógica está junto e apoiando. (CP8/Q).*

As coordenadoras pedagógicas indicaram utilizar alguns tempos/espacos para discutir sobre aspectos da inclusão escolar junto ao grupo de professores, como a hora-atividade e as reuniões pedagógicas, mas compreende-se a importância de que os momentos para processos formativos sejam ampliados em vista de que sejam mais efetivos.

Assim, dois aspectos mostraram-se relevantes nesse contexto da formação docente na escola. O primeiro diz respeito à constatação de que os espaços indicados são os disponíveis na escola para o atendimento das diferentes temáticas que envolvem o processo ensino-aprendizagem, o que pode não estar sendo suficiente diante das demandas existentes. O segundo refere-se ao fato de que, mesmo as coordenadoras pedagógicas tendo afirmado que utilizavam a hora-atividade como espaço formativo e de discussão com os professores, raras vezes, durante o período de Observação, a coordenação utilizou esse espaço para estar com eles, conforme já discutido neste texto, embora seja esse o momento mais recorrente disponível.

Aguiar (2015) considera a importância do coordenador pedagógico para a promoção da formação continuada dos professores em vista de propiciar o avanço do conhecimento a partir dos desafios vivenciados no processo ensino-aprendizagem. Esse entendimento é relevante no contexto da inclusão escolar de alunos PAEE, na medida em que, como demonstra uma das coordenadoras, trabalhar ao mesmo tempo com turmas numerosas e com alunos que requeiram a atenção mais dedicada dos professores em sala de aula pode ser um desafio para o professor, o que demanda mais atenção também da coordenação:

*[Sobre a inclusão] Importante, porém professores não têm essa formação, que os professores de formação especial têm, que trabalham com horários marcados para cada aluno, ou com menos alunos em cada horário, portanto fica difícil trabalhar com mais de 30 alunos e dar atendimento especial para alunos de inclusão, mesmo com muita boa vontade, se torna difícil. (CP7/Q).*

O depoimento da CP7 indica dificuldades que os professores das salas de aula de ensino regular podem encontrar para trabalhar com os alunos PAEE, advindas de aspectos objetivos como o número de alunos em sala de aula, por exemplo, mas também de lacunas na formação, o que corrobora a importância dos momentos formativos visando a superação dos desafios pedagógicos sentidos.

Outro aspecto a ser considerado é que, como nem sempre os professores procuram a Coordenação Pedagógica para suprimir dúvidas sobre os alunos PAEE, isso pode dificultar a

melhor compreensão acerca desses alunos e o desenvolvimento das práticas pedagógicas necessárias para sua aprendizagem, conforme se vê nestes excertos:

*Os professores procuram a equipe pedagógica para encaminhar situações disciplinares. É muito raro a procura de questões pedagógicas relacionadas a alunos de inclusão.*

*A realidade escolar é que sobre a inclusão é falado na mídia, existe legislação que orienta e ampara a pessoa com deficiência, mas no dia a dia ainda sofrem pré-conceito, a escola não tem preparo suficiente para lidar com certas situações que ocorrem; as adaptações não são efetivas.*

*Não há um planejamento específico para os alunos de inclusão.*

*Embora, a Sala de Recursos dê orientações comuns à sala de aula, relacionado ao aluno. Talvez o planejamento específico ajudasse no desempenho do aluno. (CP5/Q).*

O relato demonstra que orientações específicas sobre os alunos PAEE são dadas pelos professores da SRM aos demais professores, mas revela também fragilidades a serem superadas pela escola, como o preconceito sofrido pelos alunos, a falta de preparo da escola, a não efetividade das adequações realizadas, além da falta de um planejamento específico para esses alunos quando necessário, aspectos que se articulam à gestão da escola e, mais diretamente, à Coordenação Pedagógica. Além disso, a indicação de que os docentes não procuram, frequentemente, a coordenação para discutir sobre questões relacionadas à inclusão dos alunos PAEE sugere que o processo formativo se desenvolve fragilmente, na medida em que também é frágil a articulação entre os envolvidos.

Ainda tratando sobre a formação docente, o PPP de uma das escolas ressalta o papel da Coordenação Pedagógica em relação a esse aspecto, indicando que cabe a ela:

[...] promover e coordenar reuniões pedagógicas de grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico visando à elaboração de propostas de intervenção para a qualidade de ensino para todos; participar da elaboração de projetos de formação continuada dos profissionais da instituição de ensino, os quais tenham como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar. [...]. (PPP/Escola D, 2019, p. 23).

O PPP da Escola D relaciona a formação a ser promovida pela coordenação à qualidade do ensino, sendo citada a formação continuada vinculada às responsabilidades da coordenação. Domingues (2014) compreende que promover a formação continuada dos professores é uma das responsabilidades do coordenador pedagógico, porém não apenas dele. A autora ressalta que outros espaços, além da escola, também devem ser propiciados aos professores para o processo formativo, já que pontos de vista, teorias e novas práticas são aspectos que podem ser construídos e incorporados pelos professores. Além disso, a autora indica que, para formar, é preciso que o Coordenador Pedagógico também se forme, o que requer vigilância das instâncias superiores no sentido de promover essa formação. De forma semelhante, Aguiar (2015, p. 150) entende que a “[...] ideia de formação dentro da escola certamente deve incluir um espaço de formação do próprio CP [coordenador pedagógico], em conjunto com professores ou outros coordenadores pedagógicos, compartilhando dúvidas e questões sobre a deficiência, estratégias e relações interpessoais”.

O depoimento de uma das coordenadoras, entretanto, traz preocupação devido à forma como ela considera – como algo concluído – a sua própria formação relacionada à inclusão escolar de alunos PAEE. A CP4 afirmou: “*Creio que no meu caso isso é algo superado. Foram diversas participações com professores e pedagogos*” (CP4/Q), expressando que, ao longo de sua atuação profissional, participou de diferentes momentos formativos, mas que, atualmente, não sente tal necessidade. Entretanto, a formação continuada, como o próprio nome indica, pressupõe um processo contínuo, retomado frente a novos desafios, sempre presentes no âmbito escolar. As necessidades existentes no processo educativo são, muitas vezes, particulares a cada aluno; assim sendo,

seguidamente haverá momentos em que a escola precisará se deter às novas demandas, dado que as temáticas a serem abordadas na formação estão em constante modificação.

Quanto à formação continuada nas escolas pesquisadas, verificou-se, ainda, os seguintes relatos dos professores:

*De uns anos para cá estamos carentes de cursos sobre o assunto. (PSRM1/Q).*

*Na semana de formação para profissionais da educação especial. Mas as discussões são sempre as mesmas, buscar diferentes formas de ensinar, mas o sistema de avaliar nunca muda. (PSRM4/Q).*

*Falta estrutura física e de suporte pedagógico para o atendimento especializado a esses alunos. O espaço é pouco e limitado.*

*Ainda o que temos e sabemos sobre a inclusão é pouco. Estamos caminhando, mas é preciso mais estudo e oportunidade de conhecimento com relação ao tema. (P11/Q).*

*Sim, sempre que conseguimos porque às vezes não sabemos claramente como fazer.*

*Atualmente, com a atual gestão, fala-se muito pouco sobre a educação inclusiva. Na escola pública, o pacote das formações já vem pronto. A equipe pedagógica dificilmente pode escolher o assunto a ser trabalhado. Mas já participei de algumas em outros governos.*

*Pouco efetivo. Não há contribuição nenhuma, pelo menos atualmente. (P12/Q).*

*Sim, pois cada dia vai surgindo novos desafios, em que, às vezes, não temos preparo para enfrentar aquela situação. (P5/Q).*

Segundo os depoimentos dos professores, em suas escolas, a formação continuada relacionada à inclusão escolar de alunos PAEE tem pontos que podem ser melhorados, já que eles entendem que existem poucas oportunidades de formação bem como processos frágeis de discussão sobre demandas avaliativas desses alunos. Além disso, consideram que há pouca contribuição das iniciativas formativas existentes.

Também é importante considerar a dificuldade identificada por uma das professoras (P12) ao relatar que as propostas de formação vêm prontas da SEED e que, dificilmente, a equipe pedagógica define o que será abordado na escola, revelando uma limitação à atuação das coordenadoras pedagógicas no que diz respeito à possibilidade de refletirem conjuntamente aos docentes a partir das suas próprias demandas.

Vê-se como entendimento comum na literatura que a escola é um espaço favorável ao desenvolvimento da formação continuada, pois nela é possível abordar as dificuldades que advêm da prática pedagógica. Trata-se da possibilidade de vivenciar um aprofundamento que permitirá pensar sobre práticas e recorrer a apoios teóricos, levando a novas proposições e ações (IMBERNÓN, 2022).

Martins (2009) defende que os sujeitos possam refletir e agir em seus ambientes de trabalho e afirma que imposições externas são limitadoras e negam aos sujeitos a possibilidade de mudanças na sua realidade. Desse modo, quando a formação é definida por instâncias superiores, torna-se afastada da realidade das escolas, pois deixa de atender às suas necessidades específicas, e, neste caso, notadamente às necessidades advindas da inclusão escolar de alunos PAEE.

## **Considerações finais**

Este artigo discutiu sobre ações da Coordenação Pedagógica voltadas aos professores em vista da inclusão escolar de alunos PAEE nos anos finais de escolas da rede estadual de ensino de um município paranaense, notadamente ações relacionadas ao acompanhamento do planejamento e da prática pedagógica dos professores e à sua formação continuada.

Quanto ao acompanhamento do planejamento e da prática pedagógica dos professores pela coordenação, verificaram-se situações em que os professores apresentaram demandas à coordenação sem que obtivessem dela o retorno esperado, havendo, também, circunstâncias em que a demanda foi apresentada pela coordenação aos professores, mas eles não se articularam com ela de forma proveitosa, o que acarreta limitações para a inclusão escolar dos alunos PAEE, já que os professores demonstraram que têm dificuldade em atender às necessidades pedagógicas desses alunos.

Em sua maioria, quando trocas mais específicas entre a coordenação e os professores ocorreram, elas se deram na forma de um diálogo breve, principalmente em momentos informais, como durante um caminhar pelo corredor da escola ou no horário de lanche, e sempre a partir de uma necessidade específica e imediata de uma das partes.

O estudo também revelou que o uso de tempos/espços formais de trocas ou de conversas entre coordenadores e professores existe nas escolas; entretanto, isso é pontual e está vinculado à ocorrência do pré-conselho e do Conselho de Classe escolar. Nesse sentido, permitiu dar ênfase ao fato de que a existência e a utilização de horários pré-definidos durante o ano letivo, assim como os utilizados para a realização desses conselhos, são oportunidades a serem consideradas pela Coordenação Pedagógica na organização do seu trabalho para o acompanhamento efetivo dos professores, porque demonstraram ser possíveis de execução e passíveis de contribuir com a prática pedagógica.

Quanto à participação da Coordenação Pedagógica na formação continuada dos professores voltada à inclusão escolar dos alunos PAEE, ela foi indicada pela própria coordenação e pela maioria dos professores, embora eles tenham ressaltado, também, que, nessa formação, não se promove o aprofundamento necessário.

Outro aspecto verificado foi que a hora-atividade foi indicada pelas coordenadoras pedagógicas como tempo/espço ocupado para a formação dos professores; todavia, a Observação de campo não corroborou esses dados, visto que praticamente ela não foi aproveitada para essa finalidade. Também vale ressaltar que a Secretaria de Estado da Educação costuma definir o que será tratado na formação dos professores da sua rede de ensino, aspecto que merece atenção, dado que limita a atuação da Coordenação Pedagógica e o atendimento das necessidades mais específicas das escolas e dos professores.

O estudo demonstrou que as coordenadoras pedagógicas pesquisadas atuam junto aos professores com vistas à inclusão escolar de alunos PAEE, porém vê-se que as ações ainda se dão de forma pouco sistematizada, deixando espaços a serem mais bem aproveitados. Para que sejam mais efetivas, elas podem ser ampliadas, já que a inclusão escolar de alunos PAEE na rede regular de ensino requer esforços contínuos que não prescindem da atuação da Coordenação Pedagógica e dos professores como um grupo coeso e colaborativo.

Assim, o desenvolvimento de novas pesquisas na área, que envolvam a Coordenação Pedagógica no contexto da inclusão escolar de alunos PAEE, mostra-se relevante, com destaque também para aquelas de cunho interventivo, que favoreçam a colaboração entre pesquisadores e participantes, no sentido da concretização de novas práticas no âmbito da coordenação.

## Referências

- AGUIAR, L. G. **A visão do coordenador pedagógico sobre sua atuação no processo de inclusão de alunos com deficiência.** 2006. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.
- AGUIAR, L. G. Desafios do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. *In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade.* São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 141-157.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.
- DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola.** São Paulo: Cortez, 2014.
- ESTEF, S.; GLAT, R. Avaliação flexibilizada para alunos com necessidades educacionais especiais: uma prática pedagógica inclusiva. **Olhar de Professor,** Ponta Grossa, v. 24, p. 1- 13, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProf.v.24.19708.096>
- FERREIRA, A. C. **A coordenação pedagógica nas produções acadêmicas:** balanço tendencial de dissertações e teses no período de 2013 a 2018. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.
- FRANCO, M. A. R. S. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca da sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras,** São Paulo, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.15603/1982-8993/ml.v1n1p117-131>
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2022. *E-book.*
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. São Paulo: Heccus, 2013.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2018.
- MAINARDES, J.; CASAGRANDE, R. O desenho universal para a aprendizagem (DUA) e a diferenciação curricular: contribuições para a efetivação da inclusão escolar. **Sisyphus – Revista de Educação,** Lisboa, v. 10, n. 3, p. 102-115, 2022. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.27484>
- MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática.** 3. ed. Campinas: Papyrus, 2009.
- MONTES, S. M. **O aluno cego no ensino regular:** o ponto de vista de professores, alunos, inspetores e coordenador pedagógico. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, 2002.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, Coordenador pedagógico: revisão empírica dos resumos de teses e dissertações produzidas no Brasil de 1988 a 2012. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 6, n. 13, p. 83-99, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5902/2318133826873>

PAPI, S. O. G. Conselho de classe: que colegiado é esse? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 480-518, maio/ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.18222/ae266202931>

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02 de 2016**. Dispõe sobre as normas para a modalidade educação especial no sistema estadual de ensino do Paraná. Curitiba: CEE, 2016. Disponível em: [http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del\\_02\\_16.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf). Acesso em: 3 nov. 2019.

PINTO, U. A. **Pedagogia escolar**: Coordenação Pedagógica e Gestão Educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. A. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 47-60.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Diferentes aprendizagens do Coordenador Pedagógico. ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 47-61.

RABELLO, S. C.; NOGUEIRA, V. L. Coordenação pedagógica: revisão bibliográfica de teses e dissertações produzidas no Brasil de 1997 a 2021. **Revista Cocar**, Belém, v. 16, n. 34, p. 1-20, 2022.

ROSÁRIO, G. C. de S. do. **O coordenador pedagógico como articulador de práticas inclusivas nos anos finais Ensino Fundamental**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2020.

*Recebido em 10/11/2022*

*Versão corrigida recebida em 11/01/2023*

*Aceito em 12/01/2023*

*Publicado online em 18/01/2023*