

Ademir Nunes Gonçalves  
Paulo Guilhermeti

# FUNDAMENTOS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

*Políticas Educacionais e Gestão Escolar*

**Volume 1**

apprehendere  
editora

***Ademir Nunes Gonçalves***  
***Paulo Guilhermeti***  
(Organização)

Fundamentos da Organização Do Trabalho Pedagógico –  
*Políticas Educacionais e Gestão Escolar*

1ª edição

Guarapuava  
Apprehendere  
2020

## Organização:

---

Ademir Nunes Gonçalves

Paulo Guilhermeti

## Conselho editorial

---

Alessandro de Melo

Ernando Brito Gonçalves Junior

Marcelo Costa

Saulo Rodrigues de Carvalho

---

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)  
Bibliotecária responsável: Vânia Jacó da Silva CRB 1544-9

---

F981 Fundamentos da organização do trabalho pedagógico: políticas educacionais e gestão escolar / organizado por Ademir Nunes Gonçalves e Paulo Guilhermeti.– Guarapuava: Apprehendere, 2020.  
1,38 mb: ebook

Bibliografia  
ISBN 978-65-88217-02-3

1. Educação. 2. Trabalho Pedagógico. 3. Gestão Escolar. 4. Políticas Públicas. 5. Inclusão. I. Gonçalves, Ademir Nunes. II. Guilhermeti, Paulo. III. Título.

CDD 20. ed. 379

---

## FICHA TÉCNICA

---

Capa e diagramação: Luciano Ortiz

Revisão: Suellen Fernanda de Quadros Soares

Editores: Isis Lenoah Ortiz e Luciano Ortiz

Foto da capa: Pixabay

---

2020

APPREHENDERE

(42) 3304-0263

Rua Marechal Floriano Peixoto, 1795

Sala 02 - Centro - Guarapuava - PR

[www.apprehendereeditora.com](http://www.apprehendereeditora.com)

Todos os direitos reservados

apprehendere  
editora

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>5</b>
<b>O FIRMAMENTO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COMO AÇÃO PÚBLICA E GRATUITA .....</b>	<b>9</b>
Ademir Nunes Gonçalves Paulo Guilhermeti	
<b>A GESTÃO DE DOCUMENTOS NA ESCOLA: DESAFIOS DA GUARDA E CONSERVAÇÃO.....</b>	<b>19</b>
Rodrigo dos Santos Valdirene Manduca de Moraes	
<b>POLÍTICAS PARA ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS E SOCIOECONÔMICA NO ENSINO SUPERIOR .....</b>	<b>33</b>
Silvia Jaerger Ademir Nunes Gonçalves	
<b>A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A SUA CONTRIBUIÇÃO NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>53</b>
Kauane Mayara Caldas Machado Magali Maria Johann	

**O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ..... 83**

Ketlyn Ribas

Magali Maria Johann

**A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL: ESTRATÉGIAS E POSSIBILIDADES DE UM TRABALHO CONJUNTO.....111**

Olga Maria Maibuk Polzin

Magali Maria Johann

**A IMPORTÂNCIA DO PEDAGOGO NOS SERVIÇOS DO CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CREAS)..... 139**

Mariana Alves Batista

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

**OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA NA ATUALIDADE..... 163**

Paulo Guilhermeti

Suzete Terezinha Orzechowski

## APRESENTAÇÃO

Os oito textos que compõem este livro são resultantes dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos alunos do Curso de Especialização em *Fundamentos da Organização do Trabalho Pedagógico* e também das pesquisas e experiências dos docentes envolvidos com este projeto. Por isso, os autores deste livro sentem-se realizados porque ele significa a concretização de uma ideia – um curso *lato sensu* que atende uma pequena parte das demandas de formação continuada da região de abrangência da UNICENTRO – e também uma expressiva vitória de um difícil enfrentamento das barreiras institucionais e corporativas que impediam, até então, a oferta de um curso de especialização gratuito no interior de uma universidade pública. Portanto, Todos os docentes e discentes que apostaram e se envolveram efetivamente com esse projeto merecem o nosso reconhecimento e mostram que a transformação só é possível quando o discurso se torna uma prática efetiva.

O primeiro texto intitulado *O firmamento do curso de especialização em fundamentos da organização do trabalho pedagógico como ação pública e gratuita* de Ademir Nunes Gonçalves e Paulo Guilhermeti faz uma breve análise do percurso da concepção e aos desafios institucionais para a realização do curso de especialização gratuito que produziu os trabalhos que agora publicamos neste livro.

O segundo texto intitulado *A gestão de documentos na escola: desafios da guarda e conservação* de Rodrigo dos Santos e Valdirene Manduca de Moraes procura fazer uma discussão sobre a guarda de documentos escolares, no que diz respeito aos aspectos legais e metodológicos, de forma a problematizar a noção de documento eletrônico e como o administrador e os demais integrantes dessa escola devem proceder com os meios digitais, mostrando alternativas metodológicas de guarda da memória da/na escola.

O terceiro texto intitulado *Políticas para alunos com necessidades especiais e socioeconômica no ensino superior* de Silvia Jaerger e Ademir Nunes Gonçalves faz uma reflexão sobre as necessidades e desafios dos alunos especiais que procuram enfrentar limitações pessoais e barreiras institucionais para concluir a formação universitária.

O quarto texto intitulado *A coordenação pedagógica e a sua contribuição nos processos de inclusão do aluno surdo no Ensino Fundamental* de Kauane Mayara Caldas Machado e Magali Maria Johann faz uma análise das possibilidades de ação da coordenação pedagógica no interior da escola para proporcionar uma efetiva inclusão de alunos surdos na educação formal.

O quinto texto intitulado *O papel da coordenação pedagógica no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual* de Ketlyn Ribas e Magali Maria Johann faz uma discussão no sentido de compreender qual é a função que a coordenação pedagógica deve desempenhar diante da inclusão dos alunos (as) com Deficiência Intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O sexto texto intitulado *A coordenação pedagógica e a sala de recurso multifuncional: estratégias e possibilidades de um trabalho conjunto* de Olga Maria Maibuk Polzin e Magali Maria Johann tem como objetivo identificar a função da coordenação pedagógica frente a relação entre os indivíduos que frequentam a sala de recurso multifuncional e o atendimento oferecido.

O sétimo texto, intitulado *A importância do pedagogo nos serviços do centro de referência especializado de assistência social (CREAS)*, de Mariana Alves Batista e Vanessa Elisabete Raue Rodrigues, procurou demonstrar a importância do trabalho do pedagogo no CREAS do município de Pinhão-PR e problematizar a inexistência de um pedagogo nesse serviço.

O oitavo texto intitulado *Os desafios da formação universitária na atualidade* de Paulo Guilhermeti e Suzete

Terezinha Orzechowski faz uma breve discussão sobre os principais desafios pedagógicos da formação superior a partir da relação entre ensino, pesquisa e extensão.

Finalmente é necessário salientar que este livro é o primeiro volume de uma série de publicações que serão realizadas como resultados deste Curso de Especialização em *Fundamentos da Organização do Trabalho Pedagógico*. O curso teve na sua matriz curricular, numa primeira etapa, uma área de formação geral e depois, numa segunda etapa, os discentes optaram por duas áreas de concentração: políticas educacionais e coordenação pedagógica. Assim, brevemente, com novas defesas de trabalhos de conclusão de curso e a finalização de investigações dos docentes que atuaram neste projeto outros volumes deverão ser publicados para a necessária divulgação desses trabalhos.

Guarapuava, junho de 2020.

**Prof. Dr. Ademir Nunes Gonçalves**

**Prof. Dr. Paulo Guilhermeti**

*(Organizadores)*



## O FIRMAMENTO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO COMO AÇÃO PÚBLICA E GRATUITA

Ademir Nunes Gonçalves<sup>1</sup>

Paulo Guilhermeti<sup>2</sup>

O Curso de Especialização em *Fundamentos da Organização do Trabalho Pedagógico* é o resultado de um projeto, ou seja, uma ideia que envolveu professores e professoras de vários departamentos e instituições que acreditam na universidade pública, gratuita e de qualidade. Parece ser redundante fazer esta afirmação uma vez que o curso foi ofertado pela UNICENTRO, uma universidade pública. No entanto, cabe ressaltar que uma disposição legal<sup>3</sup> permite que tanto a UNICENTRO quanto outras IES cobrem taxas pelos cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Diante dessa contradição entre norma e da prática institucional vigente e a ideia de oferecer um curso de especialização gratuito, desenvolveu um embate homérico.

A análise e avaliação dos cursos de formação de professores da Unicentro ao longo do tempo tem indicado que tal formação apresenta pelo menos duas preocupações: a formação dos futuros professores com o real conhecimento do espaço escolar e os impactos que as políticas educacionais podem influenciar a educação básica. Diante desta constatação, foi constituído um curso que teve uma base comum, ou seja, um conjunto de disciplinas comuns que contribuíram para o aprofundamento acerca dos fundamentos da organização do trabalho pedagógico e uma parte que representa o aprofundamento e a especificação da organização do trabalho

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação, Professor do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO – Campus Santa Cruz. Email: Ademir.unicentro@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Educação, Professor do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO – Campus Santa Cruz. Email:..pauloguilhermeti@hotmail.com

<sup>3</sup> Parecer CNE/CES nº 386/2017

pedagógico, que foi escolhida pelos estudantes, justamente nas áreas que consideraram insuficientes nos cursos de formação de professores.

O curso teve como objetivos:

- Proporcionar aperfeiçoamento dos educadores que atuam, principalmente, em escolas públicas;
- Ampliar a formação do pedagogo nas áreas de administração e coordenação pedagógica;
- Aprofundar o entendimento acerca dos fundamentos da organização do trabalho pedagógico;
- Estabelecer interação entre Universidade e Educação Básica;

Contudo, quando tal proposta foi apresentada junto a comunicada acadêmica chamou a atenção duas questões. Primeira, a estranheza dos candidatos em poderem realizar um curso de alta qualidade e oferecida por uma instituição pública, mas de forma totalmente gratuita, desde o momento da inscrição até o processo final como um todo. A segunda estranheza foi por parte da própria universidade em não comungar com a proposta da gratuidade do curso. Embora isso, seja um paradoxo, pois a UNICENTRO é uma IES pública. Neste sentido, de forma intencional ou não, o processo de trâmite burocrático administrativo durou quase três anos até sua aprovação pelos órgãos superiores e sua execução. Interessante salientar que cursos da mesma natureza, oferecidos pela UNICENTRO, mas de caráter pago, tais trâmites institucionais não ultrapassam três meses para sua aprovação. Tal curso, causou junto a universidade um verdadeiro furor no sentido em movimentar os regimentos internos que não previam a performance de gratuidade no oferecimento dos cursos de nível lato sensu. A instituição não sabia como legitimar tal proposta e ao mesmo tempo como

negá-la, embora mais uma vez isso é paradoxal para uma instituição de ensino superior pública tal dinâmica. Após muitas idas e vindas, passando por inúmeras instâncias e não havendo nenhum óbice para não oferecer o referido curso e ao mesmo tempo uma enorme pressão por parte dos envolvidos na implantação da especialização, a mesma foi aprovada via ad referendum e posteriormente junto aos conselhos superiores.

Outro fato bastante curioso e louvável foi a disposição incondicional de todos os professores envolvidos no processo. A RESOLUÇÃO Nº 206-GR/UNICENTRO, DE 10 DE SETEMBRO DE 2018 que aprovou o curso de Especialização em *Fundamentos da Organização do Trabalho Pedagógico* não permitiu que nenhuma carga horária fosse atribuída para os docentes que trabalhavam na UNICENTRO em suas cargas horárias de seus respectivos cursos de graduação, bem como todos os professores, internos ou externos que ministraram disciplinas na especialização em tela, tiveram que assinar um termo de voluntariado, mesmo para aqueles docentes que eram professores de carreira da universidade. Tal burocracia não inibiu a participação destes no quadro de professores, salientamos que dos mais de 20 professores envolvidos, quase na sua totalidade eram doutores e doutoras nas respectivas áreas das disciplinas ministradas.

Por fim, creio que a legitimação da universidade pública, como uma instituição gratuita ainda está a construir, ao menos dentro do cenário de nossa IES, contudo, tal curso de especialização abriu a possibilidade em reafirmar que o compromisso das IES públicas é servir o público, de forma gratuita e com qualidade, tal fato abriu a discussão dentro da UNICENTRO, refletindo seu real papel social frente a sua comunidade e ao mesmo tempo quebrou-se o paradigma de que a UNICENTRO não poderia oferecer cursos de especialização lato sensu de forma gratuita.

## **Necessidade e importância da Pós-Graduação para a formação continuada**

Um dos marcos desse curso de especialização é o caráter de gratuidade, portanto, 'pública' de fato. A consolidação desse curso, contribuirá para a formação dos educadores que atuam na região, principalmente, em Administração e Coordenação Pedagógica, bem como aprofundar os conhecimentos dos egressos, sanando as lacunas deixadas na formação construída no curso de Pedagogia da Unicentro. Atender a esse segmento da Educação representa cumprir uma parte importante do compromisso da Universidade com a região onde está inserida, ou seja, representa cumprir o papel social da Universidade.

Também consideramos esta ação a expressão da consolidação da verticalização da Universidade e sua universalização. O curso ofertou oitenta vagas, sendo 90% delas, preferencialmente, para inscritos que comprovem não ter nenhuma pós e estejam, preferencialmente, atuando em escolas da Educação Básica e 10% para candidatos que já possuem pós-graduação. Também tiveram prioridade os egressos de cursos de pedagogia e outras licenciaturas.

Neste sentido, Ferreira (2006, p. 19-20):

A formação continuada é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processaram nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no “mercado” da formação contínua e que, por isso, necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender a legítima e digna formação humana.

O inventário da realidade educacional necessariamente passa pela relação dialética entre a realidade material da escola, realidade abstrata da mesma e a realidade social em que ela se encontra. Por isso, quando se afirma a

necessidade da formação continuada para todos os sujeitos envolvidos com a educação, se quer reforçar e compreender a educação como espaço significativo, por isso, compreender a complexidade que tal instituição se constitui dentro do mundo capital é de suma importância.

A importância da pós graduação na formação continuada significa também compreender a dinâmica da escola, de seus sujeitos e acima de tudo, entender que essa instituição social é por natureza efêmera por inúmeras razões materiais.

De acordo com Gasparin (2007, p.149)), “Há que se descobrir em consequência, maneiras de como os conhecimentos escolares têm força e peso nas mudanças sociais e pô-los em prática em função disso” p.149). A pós graduação pode, portanto, contribuir para que o professor não somente possua aperfeiçoamento técnico científico na sua formação, mas também, faz com que este sujeito compreenda as discussões referentes a educação, a escola e seus sujeitos pela forma dialética, para que a miopia que muitas vezes nos assola, possa ser banida de nossas práticas pedagógicas e sociais junta a educação como um todo, mas em especial, para com a educação básica.

### **Contra a mercantilização da universidade e em defesa do ensino público e gratuito**

Por ocasião das comemorações dos cem anos da Reforma de Córdoba, em 24 de abril de 2018, a Universidade da Costa Rica apresentou um Manifesto em defesa... [...]

Neste mesmo evento, o Professor Boaventura de Souza Santos, um dos mais importantes intelectuais da atualidade, fez uma conferência na qual mostra a necessidade de a universidade pública ser *desmercantilizada, descolonizada e despatriarcada*.

---

<sup>4</sup> Trata-se da Reforma Universitária, proclamada pela juventude estudantil Córdoba na Argentina em 21 de junho de 1918. Essa revolta de estudantes inspirou um movimento de transformação das estruturas e do próprio conceito universidade na América Latina e no mundo, até então controlado por oligarquias e pelo clero.

Embora esses termos sejam mais apropriados ao idioma espanhol, a sua semântica pode ser perfeitamente aplicada ao atual contexto das universidades brasileiras. Podemos até mesmo afirmar que tal proposição identifica-se com a ação política que levou a proposição e a realização do Curso de Especialização em *Fundamentos da Organização do Trabalho Pedagógico*.

Para Sousa Santos trata-se, ainda, da democratização da universidade por dentro e por fora que deve ser feita de a partir de diferentes lutas, mas preferencialmente com lutas de forma articulada. A descolonização da universidade passaria por uma revisão da sua história em direção a busca de saberes de variadas fontes. Estes saberes, diz Sousa Santos, “[...] devem ser vistos como espaços polifônicos onde há variedade de vozes com uma convivência muito forte, para se tornar pluriversitário”. Assim seria possível criar diferentes espaços, novas parcerias para não perder de vista a missão da universidade que é trabalhar para a emancipação social, não apenas para a classe média, mas para os segmentos até então ausentes desse espaço formativo como os afrodescendentes e os povos indígenas.

A universidade é a expressão de um estado que foi o estado foi reconfigurado para servir os interesses do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado. O sociólogo português afirmou, ainda, que o estado é um campo de lutas cheio de contradições que envolve de um lado o interesse público do bem comum e, de outro, os interesses pessoais, em especial os interesses corporativos. O que vem se configurando, desde a última década, é uma mentalidade que vê o que era investimento, agora é agora como uma despesa. Por isso diz enfaticamente que ao se destruir ou corroer os direitos sociais e económicos, verifica-se agora uma espécie de fascismo social que vende a ideia de que estamos diante de sociedades que são politicamente democráticas, mas, na verdade, socialmente fascista". (SOUZA SANTOS, 2018).

É com esse clima social neofascista, constituído a partir de uma estratégia de comunicação e difusão de ideias – discutidas

de maneira brilhante por Jason Stanley em seu livro *Como funciona o fascismo* - que hoje estamos vivendo a recolonização da diferença a partir de manifestações de racismo, de xenofobia, de islamofobia. Essas são as novas formas de colonialismo, que são amplamente difundidas nos dias atuais, até mesmos pelos agentes políticos.

Se as universidades públicas são estratégicas para a soberania nacional, em países como o Brasil, por serem as principais responsáveis pela produção da ciência e da tecnologia, seria difícil de entender porque elas são os alvos preferenciais do avanço neoliberal em sua vertente fascista. Sem a produção científica o país teria que importar produtos e tecnologia de outros países, o que criaria uma certa dependência econômica. Mas a loucura neoliberal não está preocupada com a soberania nacional e sim com os seus interesses pessoais. Estes interesses sentem-se ameaçados pelo pensamento livre e crítico e pela disseminação de um projeto nacional que envolveria o conjunto da sociedade. Por isso, as universidades tornaram-se o alvo preferencial dos conservadores que apostam no obscurantismo como mecanismo de controle social.

O Manifesto da Universidade da Costa Rica, no contexto da comemoração do centenário da Reforma de Córdoba, traz uma enfática defesa da universidade pública e sua importância para os países que lutam por um projeto nacional de emancipação social. A seguir apresentamos passagens desse Manifesto que se identifica politicamente com a proposição do Curso de Especialização em *Fundamentos da Organização do trabalho Pedagógico*.

“[...] É verdade que a universidade apresenta internamente as características da sociedade que abrigamos: seus próprios grupos sociais, seus conflitos, sua estrutura, suas diferentes ideologias, seus processos, suas forças e fraquezas, seus objetivos e finalidades. No entanto, isso não os absolve a tomar um olhar crítico; pelo

contrário, o bem comum para nós se torna hoje, como nunca antes, a estrada e uma tarefa obrigatória [...]

“[...] Se queremos defender o ensino superior como um bem público de acesso universal, devemos pensar em nós mesmos como tecidos de uma grande rede interligada. Isto implica olhos de volta para a velha raiz do conceito de universidade: que lugar onde todos podem encontrar um espaço e dimensionar projetos ao ponto de ilusões compartilhadas. Portanto, para defender universidade pública desde a ação social transformadora, é preciso ir além das atividades assistencialistas, promoção interna e universidade disseminação. Devemos repensar, uma e outra vez, a forma como fazemos e nós entendemos a ação social. [É necessário] mais uma vez, fazer um compromisso no processo de transformação, independentemente de nós são graduados, graduados, professores, alunos, funcionários ou administradores, ou habitantes das comunidades do nosso país [...]”

“[...] Devemos nos preparar para o mundo de amanhã, mas sem perder de vista, como o anjo estranha história de Walter Benjamin, as ruínas que o progresso está deixando para trás [...]”

“[...] Todas as atividades das universidades públicas devem, portanto, ter em seu núcleo a busca do bem comum, seja através do ensino, para formar pessoas comprometidas com a excelência e solidariedade; através de pesquisa-ação para gerar novos conhecimentos que enriquecem a cultura e tentar compreender nossa realidade natural e social, ou através do poder vital e luminosa da vida estudantil.

Devemos reafirmar um modelo de faculdade democrática e [valorizar a] democratização [como forma de combater a] desigualdade [...]”

“[...] A 100 anos da Reforma de Córdoba, da Universidade

da Costa Rica levanta a voz novamente, alegando que toda a vida universitária, e acima de tudo, ação social ou a extensão como um transformador e prática libertadora articulada em estreita colaboração com o ensino e a pesquisa. As comunidades do futuro devem continuar a alimentar não só as universidades públicas com os recursos necessários para o seu funcionamento, mas com o acúmulo de conhecimentos e competências que lhe dão vida e significado. Não deixe a universidade ser novamente o empoeirado claustro, **aberto apenas a interesses comerciais**. Lutemos por uma universidade que, ao contrário, dar espaço para a ternura e esperança para todas as pessoas. Devemos posicionar em concreto agendas e ações universitárias para a construção de uma universidade do conhecimento [e do livre pensar]... [...]

### Considerações finais

Procuramos neste texto de abertura do presente livro apresentar os marcos políticos e as dificuldades institucionais que ainda hoje existem no Brasil para uma efetiva defesa da escola pública. Mesmo dentro de uma universidade pública ainda encontramos vestígios e barreiras autoritárias que limitam o acesso dos filhos e filhas das classes trabalhadoras ao ensino público, gratuito e de qualidade. Essas barreiras são reais e estão na cabeça e a nas atitudes de colegas que se valem da posição que ocupam em cargos e conselhos representativos para manter privilégios e vantagens pessoais em detrimento de valores e princípios republicanos.

Se encontramos ainda impedimentos institucionais e ações antidemocráticas no interior da universidade também temos que ressaltar que há pessoas e ideias que enfrentam este estado de coisas e valorizam o interesse coletivo. Cada texto que compõe este livro é o resultado desse esforço e do enfrentamento que se faz necessário neste momento.

## REFERÊNCIAS

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **Formação continuada e Gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea)

SOUZA SANTOS, Boaventura. **As universidades públicas devem desmercantilizar-se, descolonizar-se e despatriarcalizar-se**. Palestra proferida na Universidade da Costa Rica. Disponível em: [www.ucr.ac.cr/24/04/2018](http://www.ucr.ac.cr/24/04/2018).

MANIFESTO DA UNIVERSIDADE DA COSTA RICA. Comemoração aos 100 anos da reforma de Córdoba. San Jose: 2018. Disponível em: [www.ucr.ac.cr/24/04/2018](http://www.ucr.ac.cr/24/04/2018).

STANLEY, Jason. **Como funciona o fascismo: a política do “nós” e “eles”**. Porto Alegre: L7PM, 2020.

## A GESTÃO DE DOCUMENTOS NA ESCOLA: DESAFIOS DA GUARDA E CONSERVAÇÃO

*Rodrigo dos Santos<sup>1</sup>*

*Valdirene Manduca de Moraes<sup>2</sup>*

O século XXI marca um intenso debate sobre a ressignificação da escola no contexto do avanço tecnológico e demandas sociais. É neste espaço que se insere as reflexões realizadas na disciplina intitulada: Guarda de Documentos, ministrada no Curso de Especialização em Fundamentos da Organização do Trabalho Pedagógico, na Universidade Estadual do Centro – Oeste (UNICENTRO) em 2019.

A Escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento das relações sociais, sendo nela um lugar privilegiado para a produção de conhecimento científico. Além do que é responsável por romper com o autoritarismo dos saberes dominantes, no sentido de não os ter como os únicos válidos, mas, de compreender os elementos populares, das práticas cotidianas, como forma de aprendizagem e emancipação. Elas constituem-se também como um desafio, na medida em que devem valorizar a pluralidade existente, trazer os conteúdos para discussão e encaminhar reflexões de maneira com que a educação se constitua como emancipatória.

Consideramos o entendimento de Nadal (2011, p.139) que “A escola possui uma especificidade enquanto dimensão organizadora do conjunto complexo de processos que ali se desencadeiam [...]”, é uma instituição educativa que se constitui pela participação e influência de outras instâncias e sujeitos, nesse sentido, representa um conjunto de ideias, elementos e sujeitos que interferem diretamente na sua organização. Em que

---

<sup>1</sup> Doutor em História pela UEM. Integrante do laboratório de Educação do Campo e Indígena e docente da UNICENTRO. E-mail: digao\_santos9@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela UTP. Integrante do laboratório de Educação do Campo e Indígena e docente da UNICENTRO. E-mail: valmoraes1977@yahoo.com

pese a complexidade desse conjunto, destacamos, para o presente estudo, a análise dos conceitos, métodos e técnicas, para a guarda e conservação de documentos.

Temos como objetivos, discutir sobre a guarda de documentos escolares, no que diz respeito aos aspectos legais e metodológicos, de forma a problematizar a noção de documento eletrônico e como o administrador e os demais integrantes dessa escola devem proceder com os meios digitais, mostrando alternativas metodológicas de guarda da memória da/na escola.

O estudo é de natureza qualitativa, orientado por Bogdan e Biklen (1994) com os dados foram coletados a partir de consulta bibliográfica e análise de documentos. Do ponto de vista teórico, destacamos entre os pesquisadores da área, estudos e produções que reforçam a importância da guarda e preservação dos documentos escolares como um cuidado necessário, para qualquer instituição de ensino, sendo ela na Educação Básica e Superior, como o modo que elas têm para atestar o cumprimento dos seus compromissos, bem como, constituam-se fontes históricas.

Consideramos que os documentos escolares são objetos/artefatos que merecem cuidados especiais e peculiares, sua preservação é essencial tanto para fins acadêmicos como sociais. O estudo sistemático sobre essa temática é escasso e demanda a realização de pesquisas e sínteses.

### **A guarda da memória da escola**

Antes de adentrarmos especificamente a noção de gestão de documento e necessário discutir conceitos essenciais como o de memória. Afinal, o que é a memória?

Conforme Portelli (2016, p. 47) “a memória é um trabalho constante de busca de sentido, que filtra os vestígios da experiência entregando ao esquecimento aquilo que já não tem significado na atualidade – mas aquilo que tem significado demais”.

De alguma forma não conseguimos guardar tudo em nossas mentes e selecionamos, negociamos e renegociamos lembranças do que achamos digno de ser lembrado.

A função da memória é guardar e esquecer, pois como aponta Candau (2011, p. 126) “A necessidade de recordar é, portanto, real, mesmo que apenas para que não nos tornemos seres 'pobres e vazios'. [...] Essa necessidade é indissociável da busca pelo esquecimento, que ocorre concomitantemente ao lembrar”.

Para a guarda dessa memória como não temos uma máquina para retornar ao passado, como apresentado em filmes clássico como “De volta para o Futuro” (1985)<sup>3</sup> ou mais recente o “Quando nos conhecemos” (2018)<sup>4</sup>, para o ver tal qual aconteceu, o conseguimos acessar apenas por documentos, vestígios do passado que ajudam a “resolver” o presente e fazer, mesmo que de forma simplista, uma projeção para o futuro, pois o passado por si só não significa, é necessário pensar o passado junto as dimensões: presente e futuro.

Apesar disso, devemos sempre lembrar, como aponta Le Goff (1996) que todo documento é um monumento. Nesse sentido, o vestígio deixou para a posterioridade um passado que um grupo quis conservar, foi uma escolha entre tantas possíveis, e neste caso não é tão predominante se ater a questão da verdade, mas pensar as relações de poder que o salvaguardaram e que fizeram permanecer por épocas.

---

<sup>3</sup> O filme “De volta para o futuro” conta a história de Marty McFly que é transportado para o passado a partir de um carro, experiência do cientista Doc Brow. Neste passado ele precisa fazer com que seus pais se apaixonem para que ele consiga continuar existindo. O filme ainda teve a segunda e terceira versão.

<sup>4</sup> O filme “Quando nos conhecemos” retrata a saga de Noah que a partir de uma cabine de fotos retorna para o passado para conquistar uma garota, mas todas as vezes que volta não consegue alterar satisfatoriamente a narrativa, sempre sendo seu amigo. Até que ele percebe que o amor de sua vida não é ela, mas sua amiga, a qual está em todas as narrativas de algum modo.

## **Documento: principais conceitos do arquivo e a sua relevância para a sociedade**

Propomos nesse texto como se deve agir na guarda e organização de documentos dentro da escola. Buscamos responder: Por que a escola precisa do passado? Qual a função de guardar documentos? A noção de documento pode ser definida, conforme o Manual de Gestão de Documentos do Estado do Paraná na sua versão de 2019:

[...] é uma unidade de registro de informações, seja em suporte analógico ou digital, utilizada para consulta, estudo, prova, pesquisa, comprovam fatos, fenômenos, formas de vida e pensamentos do homem numa determinada época (PARANÁ, 2019, p. 12).

Conforme Fiorese (2015) a escola tem a obrigação de conservação dessa memória a partir dos documentos. Ela guarda os materiais de funcionários, professores e principalmente educandos. O transtorno com a ausência de uma guarda é enorme, desde dificuldades para garantir vínculos empregatícios, perpassando por prejuízos acadêmicos até estragos financeiros.

Outros conceitos para pensar essa guarda de documentação são: suporte e formato. O primeiro pode ser definido como: “[...] o material onde são registradas as informações. O suporte mais conhecido é o papel, mas existem outros [...]” (PARANÁ, 2019, p. 12). Entre os outros, na contemporaneidade, podemos citar os meios digitais, o arquivo em máquinas como servidores ou computadores, ou ainda, na famosa “nuvem magnética”. Já o segundo: “é a configuração física de um suporte, de acordo com a natureza e o modo como foi confeccionado [...]” (PARANÁ, 2019, p. 12).

Isso também demanda um cuidado intenso, principalmente, de acordo com Funari e Pelegrini (2009) na mudança dos meios tecnológicos como o formato de um arquivo digital; em outros tempos guardávamos em disquetes, depois em

CD, agora em pen drive ou em HD. Você lembra-se dos primeiros computadores? Como passar de um suporte para o outro? Sem desconfigurar ou o arquivo transformar em inutilizável? Como não perder a memória de um arquivo digital? Esse é um desafio que a escola precisa enfrentar, caso resolva extinguir os meios físicos. Será que estamos preparados para isso? Temos recursos suficientes? A última pergunta depende do ponto de vista e de onde estamos, pois, cada realidade escolar é distinta.

Castro (2017) também aponta o acesso como um dos empecilhos para os documentos digitais na escola. Ela destaca que em um futuro próximo eles podem ficar esquecidos nos meios digitais e não concedido ingressos aos pesquisadores.

Por um lado, é um ganho em volume impresso, pois as escolas tem pouco espaço para armazenar, mas, por outro, somente os profissionais especializados por meio de uma senha podem visualizar aos dados, ao contrário dos impressos que o acesso pode ser mais fácil, mediante uma simples autorização e não demanda um sistema, muitas vezes, complexo de dados que está disponível na secretaria de educação.

Outras noções relevantes para serem mencionadas referem-se às questões de documento de arquivo e documento público. O primeiro representa todo material guardado em um arquivo e o segundo todo material guardado em uma instituição pública. Com isso, percebemos que os arquivos estão espalhados tanto em ambientes privados como grandes e pequenas corporações, como em ambientes públicos como escolas, repartições e prefeituras.

No entanto, na demanda da escola ela não se faz uma obrigação apenas nos entes públicos, mas também privados, possuindo uma colocação de destaque dentro delas.

A escola privada igualmente possui essa função. Sobre gestão de documentos definimos a como:

[...] conjunto de procedimentos técnicos e busca intervir no

Ciclo dos Documentos, ou seja, nas atividades de produção, tramitação, classificação, avaliação e arquivamento dos documentos, nas fases corrente e intermediária, visando sua eliminação ou recolhimento à guarda permanente, de modo a vencer a crescente produção ou acumulação de documentos, intervindo tecnicamente na organização e gestão dos mesmos (PARANÁ, 2019, p. 14).

Portanto, compreendemos que, a gestão dos documentos escolares é uma prática que demanda ações sistemáticas do gestor e dos demais envolvidos, de modo a assegurar que o conjunto de técnicas necessárias a esse processo sejam executadas da melhor forma, garantindo a sua organização e conservação para os fins que lhes convenham.

### **Legislação, organização e guarda**

Após pensarmos nos conceitos que envolvem a gestão de documentos, precisamos discutir sua legislação, organização e guarda; demonstramos os fatores que estão envolvidos nesse processo que adentram desde questões financeiras como práticas culturais.

Fiorese (2015) aponta que não há uma legislação específica sobre guarda de documentos, sendo necessário um cruzamento entre várias. Além do que há uma linha tênue entre documentação histórica e documentação informativa que faz as leis fluídas.

A histórica refere-se aos atos de criação de escola, a historicidade que ela apresenta e a informativa tem como função informar órgãos ou tratar da vida profissional do educando, no entanto, as duas se confundem a exemplo de boletins escolares que ao mesmo tempo guardam historicidade um período e informam a situação de sujeitos, sendo extremamente relevantes para a história da educação.

Fiorese (2015) ainda aponta outros fatores que estão envolvidos diretamente com a escola: o desconhecimento da

prática de guarda, espaços limitados e a falta de recursos. Ela aponta que alguns profissionais da escola pensam que a salvaguarda de um documento é preocupação apenas do gestor escolar e do secretário, e não de todo membro da instituição, inclusive de pais e da comunidade escolar, de alguma forma eles desconhecem que uma sociedade sem preservação de uma memória, não consegue compreender seu presente.

Não que seja necessária uma história como mestra da vida, em que devemos a conhecer para não cometer os mesmos erros, lembrando que o passado não retorna; mas que ele auxilia a compreender esse presente.

Nos segundos e terceiros pontos da gestão da guarda de documentos, referíamos à precariedade que algumas instituições escolares, principalmente públicas encontram-se, pensando-as nas suas várias esferas e níveis: municipal, estadual e federal.

Durante as aulas fomos questionados sobre o que é mais relevante em uma escola se pudesse ser escolhido pela comunidade escolar: um refeitório, cozinha, biblioteca ou um arquivo morto. Qual espaço priorizar? De forma certa, deveríamos lutar por tudo isso, a educação é um direito e esses espaços são indispensáveis para a escola funcionar, todos têm sua importância, sendo difícil hierarquizá-los.

Devemos levar em consideração que se os espaços são limitados e recursos precários, uma função de todos e todas é a luta por equidade nestas discussões, pois conforme a lei 8.159 de 8 de janeiro de 1991: “É dever do Poder Público a gestão documental e a de proteção especial a documentos de arquivos” (BRASIL, 1991). Neste caso, todos os envolvidos são responsáveis por essa documentação escolar, e caso um elo se quebre, igualmente muitos serão prejudicados.

Apesar disso, a gestão de documentos ainda é um desafio como nos aponta Castro (2017, p3): “Ao contrário do que se imaginava – que seria fácil encontrar os Diários de Classe e reconstituir as trajetórias escolares – a falta de precisão em

algumas das etiquetas que identificavam as pastas atrasou parcialmente o trabalho”. A proponente que se dedica aos estudos sobre história da educação afirma que a escola que pesquisou não organizava os documentos por tipo e data, o que confundia na hora de desenvolver o trabalho. Além disso, o espaço era pequeno e as prateleiras caíram “[...] um belo dia, ao retirar todas as pastas que estavam nas prateleiras de baixo de um dos armários de madeira, todas as prateleiras de cima caíram e o armário desmontou” (CASTRO, 2017, p. 3), o que dificultou seu acesso ao espaço.

Apesar disso, sabemos que é difícil guardar todo tipo de material, por dias, meses e anos, no entanto, como devemos fazer essa triagem? O que guardar e o que abandonar? O Manual de gestão de documentos, Códigos de classificação e Tabela de classificação de Documentos Atividades-Fim (PARANÁ, 2016) desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado (SEED) aponta algumas sugestões para a guarda e descarte correto nas escolas conforme o registro do ciclo de vida de cada documento ou sua guarda permanente.

Conforme Fiorese (2015, p. 96), nem tudo é necessário guardar, tendo em vista os poucos espaços que as escolas têm e que um volume de materiais de uma década pode virar em um amontoado de coisas em uma sala, sem utilidade. Um exemplo que a autora apresenta é o livro de chamada que pode ser descartado, tendo em vista “que a as atas de resultados finais transcrevem a relação de alunos com as respectivas notas de cada série e conceito de aprovação ou reprovação”. Nesse sentido, que o tempo de guarda está relacionado ao seu ciclo ou ao tempo de vida.

É necessário julgar a documentação na teoria das três idades, que prima por verificar a utilidade do material. A primeira refere-se ao arquivo corrente, aquele utilizado durante o dia a dia e disponível principalmente na secretaria da escola. A segunda, o intermediário, aquele que precisa ser guardado durante algum

tempo na escola, em um espaço reservado, antes de ser descartado. A última idade, é aquele que precisa ser sempre guardado pela escola e não pode ser descartado em hipótese alguma, ficando em outro local mais restrito.

Nesse sentido, também podem ser pensados pelo valor primário, o que pode ser descartado por um tempo; e pelo secundário, o nunca descartado. Lembrando que para processo judicial o prazo de arquivamento é suspenso até a conclusão do caso (PARANÁ, 2016).

Em um espaço sem unidade ou luz solar intensa (com cortinas), em embalagens plásticas com capacidade de guarda de caixas com segurança e de preferência em estante inox, o documento deve ser classificado com o critério de espécies (ofícios, memorandos, recibos, entre outros) que tratam do mesmo assunto, em uma forma de dossiê e não se deve esquecer-se da etiqueta e tirar os grampos e cliques que podem oxidar, substituí-los por de plásticos. A etiqueta pode seguir o padrão: código de classificação, disponibilizado pelo manual, sigla do órgão/entidade, data inicial e data limite para descarte e número (PARANÁ, 2016).

Ainda o manual (PARANÁ, 2016) prevê que as fotografias pela sensibilidade precisam de uma proteção especial que os demais documentos, sendo acondicionadas em invólucros individuais, embalagens fabricadas em papel neutro; evitar colocar o dedo sem luvas de algodão nelas; não fazer anotações à, apenas lápis no verso e também evitar grampos e cliques de metal, e cola e fitas.

Além dessa guarda inicial, os cuidados devem ser os mais diversos: como o manuseio com luvas e máscaras em materiais históricos, pois a gordura da mão pode danificar o material; não apoiar as mãos e cotovelos sobre eles para não rasgá-lo; não dobrar, utilizar caneta ou fita que possa promover alguma adulteração; e não utilizar fotocopiadora por causa da luz; entre outros que não presem pela integridade da documentação e a

preservação para as futuras gerações.

O descarte tanto de fotografias como de demais documentos deve ser feito pautando-se em uma comissão e uma ata para esse fim (PARANÁ, 2016).

Há também casos específicos de escolas que não se enquadram nesse perfil como as escolas itinerantes instaladas em acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Conforme Fernandes (2017), essas escolas não possui a documentação da legislação dentro de seus espaços, tendo em vista que estão em locais de litígio, facilitando seu extravio. Diante disso, em parceria movimento social e governo optou-se pela criação de uma escola base para guardar o material dos educandos.

A escola base, Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak, situa-se no município de Rio Bonito do Iguazu-Pr.

Outro desafio da escola é salvaguardar as práticas cotidianas e não apenas os documentos da legislação escolar. Como fazer isso? Como mencionamos anteriormente a escola tem por obrigação a guarda e todos os sujeitos devem estar envolvidos no processo. Neste caso, algumas táticas podem ser desenvolvidas pela instituição e educadores como o desenvolvimento de painéis e portfólios com os educandos para a guarda.

Além do que, isso pode também despertar a curiosidade deles para a preservação de uma memória e consequentemente a preservação de fontes para a história daquela localidade.

Uma alternativa que desenvolvemos no Laboratório de Educação do Campo e Indígena (LAECI<sup>5</sup>) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) como tentativa de preservação de uma memória é a criação do “MOVECAMPO”, um boletim informativo com o nome do Grupo de Pesquisa Campo,

---

<sup>5</sup> O Laboratório da Educação do Campo e Indígena (LAECI) pode ser acessado no endereço: [www.unicentro.br/educacaodocampoindigena](http://www.unicentro.br/educacaodocampoindigena). O Blog possui todas as edições do MOVECAMPO e algumas publicações.

Movimentos Sociais e Educação do Campo (MOVECAMPO)<sup>6</sup> que já teve vários formatos e tamanhos na sua forma impressa e recentemente começou a ser divulgado em formato digital. Inicialmente, ele foi criado no curso de oferta única de Licenciatura em Educação do Campo entre 2010 a 2013.

O Boletim do LAECI que pode ser adaptado para a escola iniciou-se com a produção simples em formado sulfite em preto e branco, destacando aspectos cotidianos desenvolvidos no curso, bem como poesias, charges e charadas. Após isso, foi ganhando novos formatos, mas sem perder sua essência de guardião da memória das práticas do laboratório.

Atualmente, na décima edição promoveu uma edição especial demonstrando as práticas do Curso de Pedagogia Para os Povos Indígenas. É relevante mencionar que caso a escola não tenha recursos para formato impresso, pode desenvolvê-lo apenas em formado digital hospedando em um blog gratuito, não precisando de *software* avançado, utilizando as ferramentas simples do seu computador, ou recursos para sua impressão.

### **Considerações Finais**

Consideramos que os documentos escolares são objetos/artefatos que merecem cuidados especiais e peculiares, sua preservação é essencial tanto para fins acadêmicos quanto sociais.

A organização dos arquivos, físicos ou digital, é um desafio que precisamos enfrentar, pois a escola deve guardar a memória tanto legal como cotidiana para que em um futuro próximo ela possa ser fonte para a história ou comprovarem a passagem de algum educando para o seu estabelecimento.

No entanto, é preciso que a cobrança de práticas efetivas das esferas governamentais para que isso se efetive: espaço

---

<sup>6</sup> O grupo Campo, Movimentos Sociais e Educação do Campo é certificado pela instituição e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Disponível em <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1047388289808110>.

adequado e prioridade junto a outras demandas. Além do que, para sanar minimamente essas dificuldades algumas táticas podem ser empregadas, sendo um desafio de todos da comunidade escolar pensar nelas, não pode ser uma preocupação apenas dos administradores ou secretários escolares.

Uma gestão eficiente da guarda dos documentos escolares interessa a toda sociedade, deve ser promovida por ela e significa construir estratégias para a sua organização. Nesse sentido, ela é tarefa imprescindível, para garantir a sua preservação, e também, facilitar o acesso dos sujeitos, sejam eles, gestores, professores, estudantes, representantes de instâncias colegiadas, pesquisadores, entre outros.

Esperamos que, as reflexões apresentadas, sejam motivadoras de práticas de guarda e conservação de documentos escolares efetivas, que possam contribuir significativamente para a formação dos educadores e despertem criticidade para a temática.

## Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Casa Civil. **Lei 8159, de 8 de janeiro de 1991**. Dispõe sobre a política nacional de arquivos públicos e privados e dá outras providências Diário Oficial: Brasília, 1991.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

CASTRO, Vanessa Gomes de. O arquivo escolar como objeto de reflexão. In: **Anais do XXIX Simpósio Nacional de História, 2017**. Disponível [https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502741438\\_ARQUIVO\\_ANPUH-trabalho-completo-1.pdf](https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502741438_ARQUIVO_ANPUH-trabalho-completo-1.pdf) Acesso em: 06 dez. 2019.

FERNANDES, Gabriela de Menezes. As escolas itinerantes do mst na luta pela terra no paraná. In: **Anais do VIII Simpósio**

**Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária, 2017.**

FIORESE, Lucimara. A administração de arquivos escolares sob a ótica da legislação. **Archeion Online**, João Pessoa, v.3, n.2, p.72-101, jul./dez. 2015.

FUNARI, Pedro P. A.; PELEGRINI, Sandra C. A. **Patrimônio histórico e cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

NADAL, Beatriz Gomes. A Escola como Instituição: primeiras aproximações. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa: n. 1. v. 14. p. 139-150, 2011.

PARANÁ. **Manual de gestão de documentos, Códigos de classificação e Tabela de classificação de Documentos Atividades-Fim**. Curitiba: SEED, 2016.

PARANÁ. **Manual de gestão de documentos do Estado do Paraná**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2019.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.



## **POLÍTICAS PARA ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, SEJAM ELAS SURDEZ, CEGUEIRA, COM FRAGILIDADE PSICOLÓGICA E SOCIOECONÔMICA NO ENSINO SUPERIOR DA UNICENTRO**

*Silvia Jaeger<sup>1</sup>  
Ademir Nunes Gonçalves<sup>2</sup>*

Nos últimos anos têm se visto muitos debates sobre a inclusão e democratização do ensino. Dentre as discussões, a universalização educacional e a superação de diferentes tipos de desigualdades que se apresentam em espaços institucionais são os principais assuntos, porém no cotidiano ainda há muitas dificuldades para se superar. Embora, foi possível notarmos grandes avanços na trajetória de luta pelo reconhecimento das diferenças e preconceito ainda há um vasto caminho de lacunas, exclusões e desigualdades para superar. É preciso enfatizar que todos nós somos responsáveis pela cobrança na efetivação de políticas públicas de qualidade de forma que atenda indiscriminadamente todas as pessoas (SILVA, 2017).

A educação, seja ela no ensino superior ou ensino básico, faz parte de um processo de construção e desenvolvimento da autonomia pessoal, social, da consciência política, social e ambiental, da crítica, da reflexão e do questionamento acerca das situações que permeiam a vida em sociedade – como formação de cidadãos. Especialmente para Educação Superior, é nesta etapa que o indivíduo afirma, consolida ou mesmo constrói a cidadania (BISINOTO E ARAÚJO, 2011).

Nesse sentido, neste trabalho pensamos na relevância da inclusão educacional e social como um meio que possibilita indistintamente aos sujeitos de participarem dos espaços que

---

<sup>1</sup> Especialista em Fundamentos da Organização do Trabalho Pedagógico UNICENTRO, 2019. E-mail: [sjaerger@gmail.com](mailto:sjaerger@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutor em Educação, Professor do Pedagogia do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO, Campus Santa Cruz. E-mail: [Ademir,unicentro@gmail.com](mailto:Ademir,unicentro@gmail.com)

escolherem para exercerem seus direitos (SILVA, 2017) e criamos a seguinte problemática: Quais as condições políticas necessárias para o acesso e permanência com qualidade de estudantes com necessidades especiais (NEEs) sejam elas surdez, cegueira e fragilidade psicológica e socioeconômica na UNICENTRO como ensino superior?

É importante ressaltar que a Educação Inclusiva traz a prerrogativa de eliminar as práticas que verticalizam e que criam obstáculos de forma a impedir o acesso das pessoas com deficiência a diversos espaços, os quais compõem direitos essenciais a qualquer cidadão.

Também é preciso compreender como as questões que falam sobre acessibilidade e inclusão são impostos pelas concepções de acessibilidade constituídas de um grupo minoritário de uma Instituição de Ensino Superior, de natureza pública, no Ensino Superior (BRANCO, 2015). Dentro deste contexto, o trabalho a seguir tem como finalidade apresentar uma pesquisa baseada na teoria crítica, sustentada pela metodologia do Marxismo (TRIVIÑOS, 2010), tendo como embasamento teórico a política e a legislação nacional vigente e aquela apresentada pelo Plano de Desenvolvimento Interno (PDI) da UNICENTRO (2018-2022) como políticas públicas de garantia a assistência e permanência dos alunos apresentando as NEEs.

### **Políticas públicas para alunos com necessidades especiais, sejam elas surdez, cegueira, com fragilidade psicológica e socioeconômica, nas Instituições Públicas do Ensino Superior**

As principais bases legais nacionais para a temática da educação especial e sua perspectiva inclusiva se dão a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei Nº 9394/96) como descrito por Razuck e Guimarães (2014):

[...] a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei Nº 9394/96), no que

se refere ao direito à educação e ao dever de educar, a aprendizagem é um direito que deve ser garantido a todos, seguindo-se os princípios da igualdade e dos direitos de oportunidades, independentemente de qualquer característica física, social ou cultural do indivíduo. Nesse contexto, especificamente sobre a educação especial, no seu capítulo V, art. 58, esta é entendida como uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com necessidades educacionais especiais. Porém, apesar da proclamação desta legislação, a qual esclarece os direitos dos portadores de necessidades educacionais especiais, observa-se que ainda não é garantido o acesso ao ensino regular, com as reais possibilidades de um ensino de qualidade (RAZUCK E GUIMARÃES, 2014).

Os preceitos de uma Educação Inclusiva encontrados na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 também são verificáveis na Declaração de Salamanca de 1994, a qual argumenta que indivíduo portador de necessidade especial deve receber a mesma educação sem distinção em relação as suas limitações (BECKERES, 2014).

A deficiência visual é tratada como um comprometimento de ordem sensorial que se restringe apenas ao sentido da visão. Dessa forma, ser portador de deficiência visual não significa apresentar deficiência psicológica ou intelectual. Certos aspectos quanto às referências visuais adotadas pelo educador devem ser considerados no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Silva, (2014) naturalmente há predominância da visão sobre os outros sentidos, e isso faz com que os conhecimentos não acessíveis ao indivíduo cego sejam utilizados pelo professor regente para falar com ele. Conseqüentemente, ao aluno portador de deficiência visual desenvolve uma linguagem e um aprendizagem conduzida pelo visual, ficando no nível do verbalismo e da aprendizagem mecânica (SILVA, 2014).

Outra deficiência bastante comum que tem como preocupação a inclusão de alunos deficientes no sistema de ensino e educação é a auditiva. Os alunos que possuem sua

capacidade auditiva reduzida ou mesmo a ausência da audição sofrem com a dificuldade de serem atendido em uma escola regular (PESSANHA, 2015). Alguns desses indivíduos podem ser definidos como pessoas com deficiências auditivas ou definidos como surdos, como descrito no trabalho de Pessanha, (2015). Esses termos são atribuídos, não ao grau de audição, mas a uma identidade cultural relacionada com o uso da oralidade, com o convívio social e com o uso da língua de sinais. Essa deficiência pode ser adquirida ao longo da vida por problemas que ocorram em algumas partes da orelha ou podem ocorrer por algum problema congênito (PESSANHA, 2015).

Uma das formas de privilegiar a comunicação visual-motora aos alunos com deficiência auditiva e surdos é a partir do uso de gestos linguísticos presentes em uma língua de sinais, cujo nome é Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A Libras reconhecida oficialmente no Brasil, de forma legal, por meio da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) é uma forma de comunicação e expressão com um sistema linguístico de natureza visual-motora e estrutura gramatical própria, permite a transmissão de ideias e fatos e constitui-se como uma língua (PESSANHA, 2015).

Tendo em vista que a educação, na legislação brasileira, é entendida como um direito fundamental, universal, inalienável e como instrumento de formação do exercício da cidadania e emancipação social, se comprometendo primordialmente à formação integral do ser humano, é de grande importância reconhecer que boa parte da população brasileira vivencia algumas formas de segregação e condições de miséria, as quais variam de intensidade. De acordo com Cechet (2013) uma grande parte da população jovem que não possuem oportunidade de educação, cultura, lazer e condições básicas de moradia e saúde. Assim, estudos da autora mostram que mesmo regulamentada em lei, a educação ainda não é um direito garantido a todos, os poucos estudantes com fragilidade socioeconômica que

conseguem entrar acesso à universidade, enfrentam ainda problemas para permanecer nela (CECHET, 2013).

A partir da década de 1990 foram necessárias novas exigências educacionais, isso devido a intensificação do capitalismo industrial e das demandas de formação do trabalhador. Essas novas exigências levaram a expansão de Instituições de Educação Superior (IES), e com isso novas políticas públicas foram adotadas com a finalidade de promover o acesso de todos aos Ensino Superior por meio de cotas ou propostas, tais como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Programa de Universidade para Todos (Prouni) (SILVA, 2014). Com isso, Silva (2014) afirma que os “principais objetivos que permeiam tais propostas são ampliar o acesso do indivíduo à educação superior e assegurar a sua permanência” (SILVA, 2014).

Dentre os programas citados acima, pode-se destacar o Reuni, o qual foi instituído em 2007 com os objetivos de garantir às universidades a condição necessária para a ampliação do acesso e permanência nas Universidades, assegurar a qualidade, a partir de inovações acadêmicas, ampliar cursos noturnos e estabelecer políticas de inclusão. A Lei de Cotas Sociais, criada em 2012, ajudaria 1,8 milhão de estudantes do Ensino Médio matriculados na rede pública de ensino a adentrar em Universidade Federais, inclusive também os de etnias negra e indígena. Para o ministro da Educação da época essa política conseguiria nivelar a discrepância entre o número de alunos matriculados na rede pública no Ensino Médio e a quantidade destes alunos que conseguem uma vaga em instituições de Ensino Superior também públicas (SILVA, 2014).

A importância da criação destes Planos e Políticas de acesso de alunos afrodescendentes, indígenas e com deficiência financeira vai além de democratizar o acesso. Assume o contexto educacional nacional tendo em vista a realidade que os estudantes estão inseridos na sociedade (SILVA, 2014).

## **Entrada e permanência de alunos com necessidades, sejam elas física, psicológica ou financeira, nas Instituições Públicas do Ensino Superior**

No estudo de Silva (2017) foi exposto um quadro elencando as atividades e recursos necessários nas instituições do ensino superior para oferecer acessibilidade e participação dos sujeitos com necessidades especiais, de acordo com o Sistema Nacional de avaliação da Educação Superior (SINAES). O Quadro está apresentado abaixo:

### **Quadro 01. Referências de acessibilidade na Educação Superior e a avaliação *in loco* do sistema Nacional de avaliação da Educação Superior (SINAES).**

<b>Atividade próprias do atendimento educacional especializado (AEE) nos núcleos de acessibilidade ou outro lócus específico para esse atendimento na IES</b>	
Estudantes com deficiência mental (intelectual)	Atividade para desenvolvimento dos processos mentais superiores (controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, entre outros).
Estudantes com deficiência auditiva ou surdez	As atividades se desenvolvem em três momentos didático-pedagógicos: AEE em Libras (exploração em Libras do conteúdo trabalhado em sala); AEE de Libras (ensino de Libras, incluindo a criação de sinais para termos científicos conforme a necessidade em analogia já existente), ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita, como segunda língua.
Estudantes com deficiência visual ou cegos	Sistema Braille, Sorobã, orientação e mobilidade, utilização de recursos óticos e não óticos, atividades de vida autônoma, software de ampliação de tela e leitura de texto, com ampliação flexível em vários tamanhos e sem distorção, ajuste de cores, otimização de foco, ponteiro e cursos, entre outros.
Estudantes com surdocegueira	Ensino de método de linguagem Tadoma, Libras adaptada ao surdocego (utilizando o tato, alfabeto manual, alfabeto moon (substitui as letras por desenhos em relevo), sistema pictográfico, que usa símbolos e figuras para designar os objetos e ações, entre outros.

FUNDAMENTOS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO  
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E GESTÃO ESCOLAR

Estudantes com transtornos globais do desenvolvimento	Uso do computador como auxílio à aprendizagem; PECS (sistema de comunicação através da troca de figuras); Método TEACCH (tratamento e educação para crianças autistas <sup>3</sup> e com distúrbios correlatos da comunicação), entre outros.
Estudantes com altas habilidades/ superdotação	Programa de enriquecimento curricular, (intracurricular e extracurricular), aceleração de estudos, compactação curricular, PIBIC, Programa intensivo de Treinamento, bolsas de pesquisa, pesquisa, entre outros. estágios em sala de recursos multifuncionais, projetos de pesquisa, entre outros.

FONTE: SINAES (2013)

Os recursos que cabem aos núcleos/serviços/ coordenação/programas das Universidades os quais são responsáveis pelo atendimento de acadêmicos da Educação especial estão apresentados no Quadro 01. Entretanto, Silva (2017) lembra que os recursos para garantir a inclusão nas Universidades, não são apenas acessibilidade arquitetônica e equipamentos, também são necessários recursos pedagógicos e humanos (SILVA, 2017).

Dentre outros fatores que precisam ser requisitados para a manutenção da inclusão de alunos com necessidades especiais, destaca-se a estrutura e conteúdo curriculares. É preciso que a estrutura curricular seja flexível de maneira que consiga consentir situações que necessitem atendimentos especiais, assim como conteúdos curriculares devem tornar possível “adequação entre o perfil desejado para inserção no mercado de trabalho e as características dadas pela especificidade da situação de deficiência ou demais situações”. (BRASIL, 2008, p. 152, SILVA, 2017).

Silva (2017) acredita que com um diagnóstico e um parecer preciso, assim como a ciência das características de cada uma das deficiências, profissionais ou pessoas que possuam uma interação com os sujeitos podem levantar recursos, estratégias e intervenções sociais, escolares, médicas e familiares imprescindíveis e apropriadas para melhor desenvolvimento de cada sujeito. Mesmo conhecendo os discursos de rotulações e

<sup>3</sup> O Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM 5 (2013), aponta fusão de transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento no transtorno do espectro autista.

estereótipos que os diagnósticos podem gerar, Silva (2017) ressalta que a intenção dos diagnósticos é proporcionar melhor diálogo entre as esferas que atuam na vida integral do indivíduo.

A autora destaca que o termo incluir, algumas vezes parece ser estigmatizante, pois a palavra demonstra uma estranha sensação de “abrir-exceção”. Significados práticos dessas nomenclaturas são um início muito importante na conquista de direitos, como pode-se verificar nas políticas de inclusão de estudantes com NEEs. Silva (2017) afirma que é preciso amenizar ou eliminar as formas violações dos direitos humano de forma que juntos todos podemos pensar na formulação de políticas que tratam do direito de participação integral de toso os sujeitos na vida cidadã (SILVA, 2017).

Poker e colaboradores (2018) desenvolveram uma investigação sobre a inclusão no ensino superior levando em conta a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. Os professores envolvidos na pesquisa são de uma Universidade Pública vinculada a uma universidade estadual paulista do interior do Estado de São Paulo. Os autores buscaram identificar aspectos da formação dos docentes, tais quais poderiam interferir em suas percepções e atitudes em sala de aula na presença de alunos com deficiência. Os professores, informaram em como percebem sua atitude frente aos alunos com deficiência, a partir da maior parte da resposta de 41 perguntas demonstraram uma percepção positiva, com atitude proativa e responsável da parte deles, de forma a procurar, na medida do possível, garantir o acesso ao conteúdo. A atitude mais usada foi o diálogo inicial, pois por meio dele os professores tentaram avaliar situações e conhecer as necessidades do aluno. Porém, alguns dos docentes disseram que somente essas atitudes nem sempre são satisfatórias, podendo gerar um sentimento de frustração por não terem conseguido alcançar os objetivos previstos (POKER, 2018).

O estudo demonstrou que o uso da experiência docente

foi uma outra atitude muito utilizada pelo professor. A maioria dos professores, se alicerçam nos conhecimentos advindos das experiências anteriores, quando são deparados com a realidade de um estudante incluído (POKER, 2018).

Os autores também perceberam que é nítida a consciência que os professores têm a quanto a atitude que utilizam em sala de aula frente ao um aluno com deficiência incluído. Pois percebem que a fragilidade das ações pode prejudicar um aluno. Também foi possível perceber que existe uma própria resistência do professor em aprender lidar com a situação e a precariedade da faculdade: *“A FFC carece de pessoal qualificado, em tempo integral, rodando entre os conselhos de curso, atendendo fora de sala de aula alunos e famílias, oferecendo cursos aos docentes - que são muito resistentes - apesar de serem sensíveis ao tema.”* (POKER, 2018).

Outra atitude também observada pelos pesquisadores foi em relação ao tratamento igualitário para todos os alunos, independentemente de ele ter ou não deficiência. Os autores afirmam que a igualdade e equidade atreladas são um princípio fundamental da educação inclusiva, de forma a garantir as mesmas oportunidades de aprendizagem, com a finalidade de alcançar uma educação de qualidade. Pois, quando se tem a inclusão de um estudante com necessidades especiais em uma instituição do Ensino Superior não significa um “nível por baixo”. Nem mesmo os docentes devem reduzir o seu nível de exigência e abdicarem de valores que consideram essenciais. A inclusão demonstra ser uma oportunidade para refletir sobre a inevitabilidade, correção, vias de acesso, as metodologias e as filosofias curriculares e de preparações profissionais das suas práticas (POKER, 2018).

O estudo de Silva (2014) indica que alguns desafios, tais como democratização do acesso, da permanência e do sucesso do estudante universitário; formação com qualidade; inclusão social e fortalecimento das Licenciaturas devem ser enfrentados diante

dos indicadores e expansão do Ensino Superior. As universidades devem buscar compreender quais características e qual o perfil dos alunos ingressantes e os impactos que podem representar para o Plano de Desenvolvimento Instrucional e para os projetos pedagógicos dos cursos (SILVA,2014).

As pesquisas da autora também mostram uma transformação cada vez mais crescentes do público que se dirige aos cursos formadores de professores, tais como Pedagogia e Licenciatura. A renda familiar destes alunos se encontra entre um e três salários mínimos, são de predominantemente oriundos de escolas públicas e maioria possui vínculos empregatícios (SILVA,2014).

Venturini e Goulart (2016) relatam em seu estudo que condições de desvantagens socioeconômicas e de exclusão social podem estar vinculada a ocorrência de psicopatologias e de sofrimento mental, essa dinâmica gerada a partir de experiências diárias. Por outro lado, não se pode deixar de mencionar os casos de adoecimento independentes dessas condições. De acordo com a autora é preciso esclarecer que estes fatores de risco podem levar, automaticamente, o indivíduo a um sofrimento mental. Existem outras razões, algumas mais complexas que devem ser consideradas. Existem uma amplitude e uma indeterminação sobre o paradigma relacionado à etiologia dos transtornos mentais. Sabe-se ainda muito pouco sobre o que se tem convencionado como “doença-mental” e sobre as variáveis responsáveis pelo aparecimento e desenvolvimento de psicopatologias. De fato, pode-se ter uma possibilidade de prevenção e, muitas vezes, de melhora real de um transtorno já manifesto, quando se age sobre os fatores de risco (VENTURINI E GOULART, 2016).

Um indivíduo que vem destas condições de risco quando ingresso em uma Universidade necessita de um atendimento especial para permanecer em seu curso de graduação. É preciso chamar atenção quanto ao papel da universidade, a qual pode se

tornar um fator adverso ou de proteção para a saúde mental de seus membros. A Universidade, em sua proposta educacional, se apresenta como um conjunto de “possibilidade e obstáculos” para estudantes, determinados a obter um resultado positivos. Quando a “frustração positiva” é levada com uma a superação do obstáculo pode se tornar um fator de crescimento. Porém, quando não houve essa superação obstáculo, pode ocorrer o fenômeno denominado “fracasso escolar” com possíveis repercussões sobre o sentimento de autoestima dos estudantes (VENTURINI E GOULART, 2016).

Para os autores, dos fatos mencionados acima, quando a universidade se coloca como insensível aos problemas sociais, de renovação cultural e de transformação dos costumes ela é totalmente excludente. Para uma universidade acolhedora e inclusiva, suas atitudes deveriam ser transformadas na direção e existir um clima humanamente estimulante e motivador, onde os indivíduos podem encontrar oportunidade de formação e que lhes permite construir suas identidades. Porém, é importante chamar atenção para aquilo que deveria ser a prioridade essencial: a capacidade de abrir a universidade para a sociedade, abri-la para problemas, tensões, conhecimentos tumultuosos da sociedade, atualizando seus conhecimentos, no entanto, por outro lado acolhendo as novidades. Neste sentido gostaria de destacar a problemática imposta pelos autores *“Afiml, o quê e o quanto o mundo acadêmico tem entendido acerca de mudanças cruciais para a democracia brasileira, como a sustentação da reforma sanitária e a da saúde mental? O conhecimento prático, que foi acumulado ao longo dos anos, a partir de excelentes iniciativas sócio sanitárias (programas e ações), como as que ocorreram em Belo Horizonte, encontrou sua adequada e suficiente sistematização nos currículos, nos projetos e nas pesquisas da universidade?”*. Essa problemática não é somente observada em Belo Horizonte ou em grandes cidades, ela também se estende aqui na nossa Universidade, no interior do

Paraná, em Guarapuava. Vale destacar que essa problemática não abrange somente a sustentação da reforma sanitária e da saúde mental, ela vale também para as políticas de permanência de alunos com necessidades, seja ela com fragilidade física ou financeira também (VENTURINI E GOULART, 2016).

A seguir apresentaremos documentos oficiais oferecidos pela Universidade Estadual do Centro Oeste: A Resolução Nº 45-CEPE/UNICENTRO; o regulamento do programa de assistência estudantil da Universidade e também o plano de desenvolvimento institucional, os quais apresentam normas, regulamentos e minutas que garantem o acesso e a permanência dos alunos com necessidade, seja ela física, financeira ou psicológica.

### **Regulamentos de assistência estudantil, de inclusão e acessibilidade e o plano de desenvolvimento institucional da UNICENTRO**

O regulamento do Programa de Inclusão e Acessibilidade, PIA, da Universidade Estadual do Centro Oeste foi aprovado pela resolução nº 45-CEPE/UNICENTRO em 8 de julho de 2011. Este regulamento foi aprovado no mandato do ano de 2011. O Programa tinha como finalidade estabelecer políticas institucionais destinadas a acadêmicos, docentes, funcionários e estagiários da universidade com necessidades especiais, com a finalidade de eliminar barreiras físicas de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e profissional. O público alvo para atendimento do PIA são aqueles que apresentam necessidades especiais, transitórias ou permanentes, que demandam atenção específica, definidas como: deficiência intelectual, sensorial, física ou múltipla; transtornos mentais como definidos no Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais, DSM-IV altas habilidades; distúrbios de saúde que levem a algum tipo de incapacitação; transtornos globais (VASCO, 2018).

Dentre a concepção e operacionalização proposta pelo PIA, é considerado atendimento educacional especializado um conjunto de atividades, recursos sejam eles de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos. Este atendimento deve ser integrado a proposta pedagógica da instituição, uma vez que também envolve a participação da família e precisa ser realizado em articulação com as demais políticas públicas. Está no regulamento do programa a implantação de salas de recursos multifuncionais; a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado, adequação arquitetônica; elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade (VASCO, 2018).

O programa também orienta que o encaminhamento de alunos, professores, funcionários e estagiários para orientação do programa deve ser feito por meio de solicitação da Chefia de Departamento ou chefia imediata. O Programa não realiza diagnósticos e tratamentos de pessoas com necessidades especiais. O setor responsável pela realização dos processos seletivos a identificação das necessidades específicas de cada candidato e posterior solicitação ao programa para auxílio técnico (VASCO, 2018).

A Coordenaria é destinada a acadêmicos da UNICENTRO, para oferecer às estudantes condições para acesso e permanência no ensino superior, dentre elas estão: serviços de assistência estudantil e programa de inclusão e acessibilidade -PIA. A equipe na unidade Universitária de Guarapuava consiste em um diretor, um coordenador, 7 tradutores / intérpretes de Línguas de Sinais (TILS), 3 estagiários e 14 tutores. A Coordenaria conta com a Pró-Reitoria de Ensino-PROEN; Pró-Reitoria de Recursos Humanos; Pró RH; Comissão de Inclusão e Acessibilidade; Clínicas Escolas e Residência Médica; Departamento de Letras (DELET) e Residentes Técnicos de Serviços Social como grupos parceiros. A estrutura

física que a Coordenaria oferece uma sala em cada Campus, contando como equipamentos Impressoras Braille, Máquina de escrever Braille, regletes, pranchetas e punções, multiplano de ferronato, teclados em braile e tipos ampliados; lupa eletrônica e óptica, guias de assinatura, softwares leitores de tela (NVDA, Orca, DOSVOX), software OCR, notebook, gravador, webcam, câmera digital e Datashow (VASCO, 2018).

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Unicentro tem vigência nos anos de 2018 a 2022. E possui como diretrizes quanto a inclusão e permanência de alunos com necessidades especiais (UNICENTRO, 2018):

- Diretriz 4 – Consolidar e criar condições e estratégias visando à permanência dos estudantes na Universidade (Quadro 3);

- Diretriz 5 – Estimular o uso das TIC's e promover integração entre as modalidades de ensino presencial e a distância (Quadro 4);

- Diretriz 10 – Estimular maior interação entre os setores pedagógicos e administrativos da Universidade;

- Diretriz 14 – Inserir, nos currículos dos cursos de graduação, temáticas relativas a direitos humanos, diversidade, meio ambiente, acessibilidade, especificidades geracionais e instrumentos de proteção de minorias e grupos vulneráveis;

- Diretriz 33 – Implantar uma política de inclusão na Universidade.

O novo regulamento aprovado em 2019, que trata do programa de assistência estudantil da UNICENTRO, reconhece as especificidades da Educação enquanto direito constitucional e tange principalmente o público atendido por meio da diversidade de modalidades de cursos ofertados à sociedade. A referida política abrange áreas que compreendem de alimentação, transporte e moradia, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, apoio pedagógico, acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiências, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades (UNICENTRO, 2018).

De acordo com este novo regulamento, para a implementação do Programa de Assistência Estudantil (PrAE) deverá estar composta por uma equipe própria contendo (UNICENTRO, 2018):

I–02 (dois (duas)) técnicos (as) administrativos (as);

II–01 (um (a)) profissional de Serviço Social;

III–01 (um (a)) profissional de Psicologia;

IV–01 (um (a)) profissional de Pedagogia;

V-Um (01) profissional de Enfermagem;

VI -Um (01) profissional Tradutor (a) /Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras)

VII –04 (quatro) estagiários (as) remunerados (as) 01 (um (a)) de Serviço Social; 01 (uma)) de Psicologia; 01 (um (a)) de Pedagogia e 01 (um (a)) de Enfermagem).

Vale destacar o artigo 25 do mesmo regulamento (UNICENTRO, 2018):

**Art. 25** São serviços de atendimento ofertados pelo Programa de Assistência Estudantil (PrAE):

**I -Atendimento de necessidades educacionais:** apoio e incentivo à participação de estudantes em eventos e a participação em vistas técnicas, sendo estas:

a) Participação em eventos: atividades pedagógicas complementares ao ensino que propicia uma integração das áreas educacionais da instituição com os diversos segmentos da sociedade, enriquecendo o processo ensino-aprendizagem e a formação profissional;

b) Visitas Técnicas: participação de atividades complementares no ensino que propiciam o enriquecimento da aprendizagem e a formação profissional.

**II -Atendimento Social:**

a) Acolhimento e atendimento individual e em grupo;

b) Informações e orientações sobre direitos, recursos, serviços e benefícios sociais;

c) Encaminhamento para serviços de acordo com as necessidades específicas.

**III –Atendimento Psicológico:**

- a) Escuta, orientação e aconselhamento psicológico individual;
- b) Encaminhamentos internos e externos.

**IV –Atendimento Pedagógico:**

- a) promover ações de acolhimento e acompanhamento ao estudante da Unicentro, visando contribuir para o seu bem-estar no ambiente educacional;

**VII –Atendimento do Enfermeiro (a):**

- a) atua na prevenção, promoção, tratamento e vigilância à saúde de forma individual e coletiva colaborando com o processo de ensino aprendizagem; b) Atendimentos emergenciais iniciais e encaminhar para os serviços especializados;

**VIII-Atendimento do Tradutor (a) / Intérprete de Libras:** a) mediar a comunicação entre surdos, ouvintes, usuários e não usuários de Libras em toda a comunidade acadêmica.

b) oportunizar a expressão do acadêmico surdo por meio da tradução de suas opiniões e reflexões). Atuar em atividades relacionadas à formação de novos intérpretes

d) Participar do planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas com os (às) estudantes surdos (as), na perspectiva do trabalho colaborativo e compreensão na compreensão da comunicação.

Assim, a Universidade Estadual do Centro Oeste tem, nos últimos anos abordando e buscando novas políticas para a inclusão e a permanência dos alunos com necessidades, seja ela física, financeira ou psicológica. Porém, ainda temos como problemática, como pode-se assegurar que essas legislações e políticas aqui apresentadas podem chegar até estes alunos fragilizados?

### **Considerações finais**

Tendo como um contexto histórico desfavorável, com o avanço do conhecimento e amadurecimento de muitas discussões, é possível nos dias de hoje que alunos com necessidades especiais, sejam elas: surdez, cegueira, fragilidade psicológica e socioeconômica consiga adentrar nas Universidades públicas. De acordo com as legislações relatadas neste estudo, vimos que os estudantes em questão estão assegurados por

políticas públicas, minutas e regulamentos da Universidade Estadual do Centro Oeste. A inserção destes alunos com estas necessidades especiais traz para as universidades mudanças de concepções e novas demandas que exigem que estes indivíduos ampliem suas formas de reivindicação de direitos. Assim, pode-se entender que as Universidades onde estes alunos estão inseridos devem ser os principais responsáveis pela política contra toda forma de discriminação, de forma a combater as desigualdades e promover a valorização das diversidades. Como conclusão deste estudo, é importante ressaltar a promoção de espaços de discussões que viabilizem pesquisas, críticas e reflexões sobre os modelos engessados que tratam da desigualdade das universidades. Com esse novo papel, a universidade estaria executando com mais êxito seu papel na formação humana e cidadã, muito além de formar profissionais competentes em diferentes áreas de conhecimento.

### Referências

BECKERS, I.E.; PEREIRA, J.L.C.; TROGELLO, A.G. O processo de ensino-aprendizagem de Ciências em turmas com alunos deficientes visuais: percepções de professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria v. 27, n. 48, p. 127-140, 2014.

BISINOTO, C., ARAÚJO, C. M.M. Psicologia Escolar na Educação Superior: Atuação no Distrito Federal. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 111-122, 2011.

BRANCO, A. P. S. C. **Análise das condições de acessibilidade no ensino superior: um estudo com pós-graduandos**. 2015. 164f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru.

BRASIL. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

CECHET, A. S. C. **O ingresso na universidade pública: análise dos sentidos atribuídos por um grupo de estudantes atendidos pela assistência estudantil**. 2013.90 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referências de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES)**. 2013. Disponível em: < <https://www.puc-campinas.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/proavi-referenciais-de-acessibilidade-parte-i.pdf> > Acesso em: agosto de 2019.

PESSANHA, M.; COZENDEY, S.; ROCHA, D.M. O compartilhamento de significado na aula de Física e a atuação do interlocutor de Língua Brasileira de Sinais. **Ciências Educacionais**, Bauru, v. 21, n. 2, p. 435-456, 2015.

POKER, R.B., VALENTIM, F.O.D., GARLA, I.A. Inclusão no ensino superior: a percepção de docentes de uma instituição pública do interior do estado de São Paulo. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo Número Especial, p.127-134, 2018.

RAZUCK, R.C.S.R.; GUIMARÃES, L.B.; O desafio de ensinar modelos atômicos a alunos cegos e o processo de formação de professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria v. 27, n. 48, p. 141-154, 2014.

SILVA, T.S.; LANDIM, M.F.; SOUZA, V.R.M. A utilização de recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de ciências de alunos com deficiência visual. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vigo, v. 13, n. 1, p. 32-47, 2014.

SILVA, S.A. Os novos estudantes de Licenciatura no contexto da expansão do Ensino Superior. **Educação em foco**, Belo Horizonte v. 17, n. 23 p. 59-84, 2014.

SILVA, T.S.; LANDIM, M.F.; SOUZA, V.R.M. A utilização de recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de ciências de alunos com deficiência visual. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vigo, v. 13, n. 1, p. 32-47, 2014.

SILVA, T. R. **Desafios da permanência estudantil para a população alvo da educação especial nas Universidade Estaduais do Paraná: Foco na UEL.** 2017. 179 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** Editora Atlas, São Paulo, 2010.

UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro Oeste. **Plano de Desenvolvimento Instrucional PDI 2018-2022.** Aprovado pela Resolução nº 3 – COU/UNICENTRO, de 11 de setembro 2018. Disponível em : <<https://www3.unicentro.br/proplan/wp-content/uploads/sites/17/2019/08/PDI-Completo-com-Resolu%C3%A7%C3%A3o-08-08-19.pdf> > Acesso em agosto de 2019.

VASCO, E. **Coordenadoria de Apoio ao Estudante. Guarapuava,** 2018. Disponível em:<<https://www2.unicentro.br/entredocentes/files/2018/07/Coordenadoria-de-Apoio-ao-Estudante-PIA.pdf?x47061>> Acesso em agosto de 2019.

VENTURINI, E., GOULART, M.S.B. Universidade, solidão e saúde mental. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG,** Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p.94-115, 2016.



## A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A SUA CONTRIBUIÇÃO NOS PROCESSOS DE INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Kauane Mayara Caldas Machado<sup>1</sup>*

*Magali Maria Johann<sup>2</sup>*

O processo de inclusão na rede pública de ensino é alvo de debates e discussões em torno de teorias e práticas pedagógicas brasileiras. Nesse sentido, estudar e problematizar a função do coordenador pedagógico no processo de inclusão da surdez nas séries iniciais do ensino fundamental torna-se o objetivo desse estudo. A justificativa para a realização deste trabalho está na busca por auxiliar a inclusão do surdo no ambiente de ensino e como o coordenador pedagógico pode contribuir nesse processo, de que maneira isso ocorre e qual sua relevância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e a desenvoltura do ensino e aprendizagem desses alunos. Com isso, o estudo mostra-se pertinente, pois demonstra por meio de leituras e análises dos diferentes contextos em que o coordenador pedagógico se insere e como este atua diante do processo de inclusão da surdez nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nesta investigação com caráter exploratório e abordagem qualitativa, a metodologia se dá pela pesquisa bibliográfica e documental por meio de Severino (2007), pelo grupo focal em Gatti (2005) e pela análise de conteúdo em Bardin (2016). Investigar as funções e relações estabelecidas entre a coordenação pedagógica e a inclusão do aluno com surdez nas salas de recurso multifuncional e ensino regular são de suma importância para que se efetive o processo de inclusão com eficiência e qualidade.

---

<sup>1</sup> Bióloga com formação complementar em Pedagogia e Tutora da UNICESUMAR.  
E-mail: kaumayaramach@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação (UEM), Professora Colaboradora do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO, Campus Guarapuava.  
E-mail: magalimariajohann@yahoo.com.br

O objetivo geral dessa investigação é compreender o trabalho que a coordenação pedagógica do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) desempenha diante do processo de inclusão do aluno surdo nas séries iniciais do ensino fundamental na rede pública de ensino. Os objetivos específicos são: Conhecer o papel e a função do coordenador pedagógico do CAEE nas séries iniciais do ensino fundamental; investigar como o coordenador pedagógico auxilia os professores no contexto escolar quando ocorre a inclusão de um aluno (a) com surdez; Constatar teoricamente o conceito da inclusão e da surdez; Identificar a relação estabelecida entre o coordenador pedagógico, professor e o aluno surdo nas atividades desenvolvidas pelo professor na turma.

Construiu-se o tema, objetivos gerais e específicos do trabalho e posteriormente foi realizada a leitura de alguns autores e documentos da área da educação especial e inclusiva que fundamenta a temática. Feito isso elaborou-se questões norteadoras para aplicar no grupo focal que ocorreu no CAEE de uma cidade do Paraná, com a finalidade de conhecer o trabalho desenvolvido pelas coordenadoras pedagógicas. A partir dos dados levantados e respostas transcritas literalmente, realizou-se a leitura e análise dos dados obtidos fazendo um cruzamento com os referenciais teóricos. Com isso pretendeu-se compreender e demonstrar alguns resultados em relação à problemática apresentada e suscitar novas perguntas e investigações.

### **O papel do coordenador pedagógico no espaço escolar**

No contexto escolar a coordenação pedagógica desempenha um papel importante quanto aos processos pedagógicos para efetivar o ensino e aprendizagem, bem como acompanhar e verificar a adaptação curricular, materiais e desenvolvimento de atividades voltadas aos alunos com deficiência, tendo como foco o aluno surdo, elencada como objeto de estudo neste trabalho. Reis (2019) ressalta a

importância de que o ambiente escolar em si oportunize, busque e promova alternativas voltadas aos surdos, bem como a possibilidade de acessar formas e estratégias que permitam e ajustem-se ao contexto social, em que este se encontra inserido.

As práticas estão relacionadas a elementos de natureza administrativa e pedagógica, vinculada as ações docentes no âmbito de ensino, dessa forma o gestor trabalha com elementos constituintes da atividade escolar, assim como toda a equipe, a qual precisa estar envolvida com as práticas de gestão, ainda que a responsabilidade esteja direcionada as funções da coordenação pedagógica e direção (LIBANEO, 2004). O processo de gestão pode ser visto como um conjunto de funções e atividades que reflete e contempla a diversidade dentro e fora da escola, instrumentos democráticos que tome como base a perspectiva do coletivo com a finalidade de um ensino e aprendizagem significativos.

A interação entre gestores, coordenadores, equipe escolar e comunidade é fundamental, garantindo o bem-estar do ambiente, contribuindo para com uma prática pedagógica democrática (SANTOS, 2015). Também, percebe-se na coordenação um espaço importante para promover a interação entre escola e família, como descreve Santos (2015) onde o coordenador pedagógico se apresenta como a vinculação entre escola e família, nesse sentido este precisa manter o respeito entre valores, diversidade, colaborando com o desenvolvimento e formação do sujeito. Segundo o mesmo autor a prática da coordenação pedagógica considera seus objetivos e toma como base a conceituação de o porquê ou o para que coordenar.

Nessa mesma reflexão, Oliveira e Guimarães (2013) descrevem o coordenador pedagógico como um elemento articulador, o qual forma e transforma o ambiente escolar e todos os processos nele envolvidos, contribuindo significativamente, através do desenvolvimento de um trabalho em equipe estabelecido na ação-reflexão-ação. Desse modo a coordenação pedagógica precisa romper algumas barreiras que dificultam um

ensino de qualidade para todos em suas especificidades.

Enquanto orientador do processo escolar, o coordenador pedagógico precisa trabalhar a superação das diferenças e a diversidade no espaço escolar, a valorização do ser humano, sua identidade e suas necessidades. O mesmo deve firmar elos de interação entre os agentes envolvidos no processo educacional do sujeito e considerar significativo suas atribuições e contribuições para superação de paradigmas (COSSOL; BONDEZAN, 2016).

As funções do coordenador pedagógico nem sempre são bem definidas dentro da escola, em vários momentos são distorcidas e este acaba por realizar atividades, as quais não cabem a ele resolver. Nesse contexto, Santos (2015) ressalta que cabe ao coordenador pedagógico, planejar, avaliar e aperfeiçoar o curso das ações pedagógicas, objetivando garantir a eficiência do processo educacional, além de buscar e oferecer alternativas, estando apto a retomar atividades e proporcionar melhores condições de trabalho, programando ações que norteiam a formação e qualificação da equipe escolar.

Segundo Oliveira e Guimarães (2013) o coordenador pedagógico tem como responsabilidade compreender e auxiliar as atividades desenvolvidas pela instituição. Para tanto o mesmo precisa agir de modo flexível, além de apresentar uma formação adequada ao cargo desempenhado. O coordenador pedagógico é convidado a compreender e contemplar em seu entendimento as diferenças e diversidades presentes dentro da escola além de articular os processos educativos na escola, intermediando a inclusão dos sujeitos nesse contexto.

Entende-se que esse profissional é um dos norteadores no processo de inclusão, a reflexão frente à diversidade presente no âmbito de ensino precisa iniciar por ele, pensar no sujeito enquanto ser social, auxiliando e orientando os professores no processo de ensino e adaptando-se ao contexto em que se inserem, essencialmente precisa desenvolver habilidade, integrar

o coletivo e flexibilizar com esse contexto (SANTOS, 2015). Dessa forma é fundamental pensar na relação que se estabelece nesse cenário para que a inclusão seja significativa.

### **A relação estabelecida entre o coordenador pedagógico e a inclusão**

Para identificar a função da coordenação pedagógica e contemplar em suas relações elementos facilitadores do processo de inclusão, é preciso compreender inicialmente como a escola enquanto um espaço dinâmico atua e colabora frente a essas questões. Nessa perspectiva Patuzzo (2014) enfatiza que é fundamental considerar o trabalho do coordenador pedagógico como uma ação significativa e de grande influência sobre as práticas pedagógicas e do espaço escolar, principalmente sobre a inclusão. A ação precisa considerar os desafios e a compreensão, assim como o desenvolvimento de princípios pedagógicos que relacionam a inclusão no âmbito educacional, tomando como referência o próprio ambiente e por meio disso identificar como o coordenador pedagógico vem atuando nessa conjuntura e quais são suas contribuições.

A formação docente se apresenta como basilar no processo educativo, considerando que ao se tratar de questões da inclusão de alunos que necessitam de atendimento educacional especializado, essa discussão ainda se mostra fragmentada no que diz respeito à realidade educacional (FLORES, 2018). A educação inclusiva é um elemento fundamental para o desenvolvimento do sujeito que necessita do atendimento especializado, a importância dessa educação que tem como proposta contemplar a diversidade vai além da inserção do aluno na escola e os desafios estão nos espaços, nas práticas pedagógicas, nos profissionais aptos para desenvolver o atendimento especializado. Torna-se fundamental compreender esse contexto e perceber a importância do coordenador pedagógico. A Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 descreve em seu Art. 59, na redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013, que,

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, 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 desses educandos nas classes comuns; V - educação especial para o trabalho, visando a 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 - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Lei nº 9.394/1996).

É importante para o processo de inclusão que o sujeito consiga desenvolver a socialização e tenha acesso ao conhecimento e ao suporte pedagógico necessário que é um direito que deve ser garantido, incluindo e colocando-a em igualdade de condições frente a essa inclusão. A Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146, de 6 de Julho de 2015, em seu Art.28, dispõe sobre a pessoa com deficiência, na qual cabe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar esse procedimento.

Desse modo percebe-se que o processo de inclusão passa pela relação estabelecida entre o coordenador pedagógico, as leis inclusivas, a prática pedagógica dos professores, adaptações curriculares e uma série de elementos que constituem a inclusão de pessoas surdas na educação especializada e regular de ensino. Cabe a coordenação pedagógica, professores e comunidade escolar em geral, ter conhecimento dos elementos constitutivos para o bom andamento das atividades inclusivas da escola. Por isso, iremos refletir a seguir a inclusão de alunos com surdez nas séries iniciais da rede pública de ensino.

### **A surdez e a inclusão nos anos iniciais da rede pública de ensino**

A proposta da educação inclusiva e o direito ao acesso, permanência, desenvolvimento e aproveitamento no âmbito educacional, apoia-se no respeito às diferenças e a diversidade. Santos (2015) reconhece que a escola é um dos agentes responsáveis pela mudança social e cabe a ela construir e proporcionar ao sujeito um ambiente democrático, garantindo o direito a construção de conhecimento.

Para Pieczkowski e Cavalheiro (2015) a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública de ensino é crescente. Esse processo visa incluir, mas para tanto nem sempre se garante subsídios ou atende-se suficientemente as necessidades desses sujeitos nas atividades propostas e que se voltam para as necessidades dessa criança, seja qual for seu grau de dificuldade. A inclusão de surdos no ensino regular causa divergências no processo de ensino, de um lado, a educação inclusiva se coloca como direito e como um elemento significativo no rompimento de barreiras e preconceitos. De outro lado, a educação se apresenta como empecilho no processo de ensino e aprendizagem, comprometida pelas divergências linguísticas entre a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais (DAMÁZIO, 2007).

Nesse sentido lembrar como estes sujeitos se integravam na sociedade é fundamental para a compreensão de sua história, cultura e acessibilidade frente ao ensino e aprendizagem. Por muito tempo a surdez foi encarada como uma "debilidade" e as metodologias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem voltavam-se para o oralismo, o que comprometia a integração e autonomia, interrompendo a interação com o meio social. Dessa forma o ensino e aprendizagem do surdo foi problematizada diante das muitas incertezas frente às metodologias (Kruchelski, 2014).

A escola precisa assegurar um ensino dinâmico e reflexivo, além de tomar como base métodos e recursos educativos específicos. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no Art. 58, dispõe sobre o acesso da pessoa com deficiência ao profissional de apoio e ao atendimento educacional especializado, afirmando que o apoio especializado deve ser realizado para atender todas as necessidades e particularidades do atendimento educacional especializado.

Dessa forma a inclusão precisa ir muito além de inserir o sujeito dentro da escola e considerar suas especificidades, mas proporcionar a ela um espaço dinâmico e que atue como inclusiva na sua identidade e seu desenvolvimento.

### **Procedimentos metodológicos da pesquisa**

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório. Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico para selecionar textos que apresentavam maior contribuição para o desenvolvimento da pesquisa. Como aporte teórico apoiou-se na contribuição de Severino (2007) que teoriza a importância que a pesquisa bibliográfica e documental sugere para fundamentar a pesquisa. Ou seja, a partir dos documentos o pesquisador inicia a observação, investigação e análise a partir do seu tema de trabalho desencadeando o processo de pesquisa.

Também ocorreu o trabalho com o grupo focal que baseou-se nos estudos de Gatti (2005) que se caracteriza como uma técnica envolta pelas experiências coletivas de um grupo de pessoas em seus diferentes contextos de ação, que propõe reflexões em comum sobre um determinado tema. Constitui-se em um momento de diálogo que possibilita a interação frente ao tema proposto, envolvendo conversas, ideias, criticidade, conceitos e valores individuais e coletivos.

Por fim, a análise do conteúdo em Bardin (2016), a investigação segue etapas, onde ocorre a fase da pré-análise, que caracteriza a “escolha dos documentos a serem submetidas à

análise, a formulação das hipóteses, dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final” (BARDIN, 2016, p.121), bem como a pesquisa e exploração do material encontrado, fase que se estende por um período longo de dedicação e interpretação dos mesmos. Na fase final são tratados os resultados obtidos, para que a partir de uma observação detalhada, verifica-se a efetividade do conteúdo analisado. Percebe-se que essa forma adotada deu conta dos objetivos e proposições de pesquisa e análise deste trabalho.

### **O espaço da pesquisa, os participantes do grupo focal e as análises dos dados**

Buscou-se enfatizar nesta pesquisa os elementos envolvidos no processo de inclusão da pessoa surda na rede pública de ensino e o papel do coordenador pedagógico nesse contexto. Foi realizado um grupo focal com as coordenadoras da equipe pedagógica da Secretaria de Educação que atendem no CAEE (Centro de Atendimento Educacional Especializado) o que possibilitou analisar aspectos quanto ao desenvolvimento dos atendimentos na sala de recursos, materiais pedagógicos, relações entre coordenação, professores e comunidade escolar em geral, tendo como foco a inclusão da pessoa com surdez. Os elementos obtidos por meio da pesquisa foram bastante relevantes e obtiveram alguns resultados e os mesmos foram organizados para exemplificação, análise e discussão.

As participantes da pesquisa serão descritas no decorrer das análises, para tanto as coordenadoras serão denominadas de C1, C2 e C3. A professora orientadora dessa investigação será denominada de E. As três acadêmicas do curso de Pós-Graduação de Fundamentos da Organização do Trabalho Pedagógico com ênfase em Coordenação Pedagógica da Educação Básica que participaram desse momento da técnica do grupo focal serão denominadas P1, P2 e P3.

Inicialmente foi realizado o pedido de permissão para

realizar essa pesquisa na Secretaria de Educação de um município paranaense. A orientadora procurou a secretaria municipal de educação, encaminhou o pedido de permissão da pesquisa, juntamente com a cópia do projeto, termo de consentimento e carta de apresentação e todos os elementos necessários para avaliação. A secretaria realizou a leitura do documento e entrou em contato com o CAEE que aceitou a realização do grupo focal. No dia 08.11.2019 às 13h30min a professora orientadora e suas orientandas dirigiram-se até o espaço do CAEE para a realização do grupo focal. Às 14h: 30min iniciou-se o encontro onde foi solicitado que as participantes assinassem o Termo de Consentimento livre e esclarecido. Num primeiro momento todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a pesquisa e receberam a carta de apresentação assinada pelas orientandas e orientadora.

O diálogo teve início quando a orientadora iniciou as perguntas norteadoras do projeto de pesquisa. Ao longo da realização do grupo focal (cerca de 60 minutos) as orientandas questionavam elementos inerentes à temática do projeto de pesquisa, o que acabou por gerar um diálogo bastante significativo. Ao finalizar o encontro foi feito o agradecimento pela oportunidade concedida as pesquisadoras. As respostas foram transcritas fielmente. Após a transcrição realizou-se a leitura e análise dos dados obtidos, fazendo um entrelaçamento com os referenciais teóricos e documentais. Pretende-se com isso, compreender e demonstrar alguns resultados em relação à problemática apresentada e suscitar novas perguntas e investigações.

O centro ocupa uma parte do prédio cedido pela prefeitura para realização dos atendimentos na sala de recursos. Atende todas as escolas, mas é um espaço independente como descreve uma das coordenadoras.

**(C3):** Uma questão a se esclarecer, nós estamos dentro do prédio

da escola [...], mas nós não pertencemos especificamente à escola. [...] As escolas todas são atendidas aqui da mesma forma, não há uma prioridade. Nós só ocupamos um espaço que sobrava da escola e que foi montado o centro aqui, mas a gente é independente da escola. (GRUPO FOCAL, 08/11/2019).

Percebe-se que o CAEE consegue abranger a questão do atendimento educacional especializado, buscando desenvolver um trabalho com elementos significativos frente ao processo de inclusão da pessoa com deficiência. Na análise de conteúdo realizada, consta-se que nas falas das coordenadoras C1 e C2, o trabalho desenvolvido no CAEE é apenas uma parte do que vem sendo conduzido pelo município, na Secretaria de Educação. Assim, demonstram o papel e a função da coordenação pedagógica.

**C2:** Nós fazemos parte da equipe pedagógica, da secretaria de educação, só que aqui é um braço, né e de lá aqui é um centro de atendimento, aonde faz atendimento especializado, com multiprofissional, e nós, o nosso trabalho nós achamos que harmonizou muito, que nós estamos mais perto dos profissionais que atendem os nossos deficientes, [...] a gente procura atender aqui quem é da rede Municipal e o nosso diálogo com esses profissionais ficou muito mais próximo e as vezes lá na secretaria de educação estava muito distante, então aqui ficou muito mais harmonioso o trabalho, mas aqui é um braço da secretaria.

**(C1)** Uma divisão, mas dentro da educação básica, nós assistimos a educação especial. [...] Quanto à relação com os professores, da sala de recursos, é uma relação assim, que fica muito próxima né. [...] a gente tem grupos no WhatsApp que facilita também essa troca, troca de experiências, troca de dúvidas, questionamento, eles nos mandam, então é um canal muito aberto, né... Que acaba assim, eles sempre tão muito próximos de nós [...]. (GRUPO FOCAL, 08/11/2019).

Quanto à realização do trabalho no centro de atendimento percebe-se que emerge no diálogo estabelecido no grupo focal, um sentimento de união e que a equipe tem a mesma

percepção e objetivo nos atendimentos realizados. As participantes enaltecem a comunicação fluente e clara entre elas, diante de qualquer situação problema que surge. Além da cooperação existente entre a coordenação, surge na fala das participantes o compromisso que se têm em relação ao atendimento a comunidade. O trabalho não ocorre somente a partir das diretrizes, normas do município e Estado, mas sim de um comprometimento maior quando algumas questões mais abrangentes e necessárias aparecem para atender no CAEE.

**C2:** Nós fazemos um trabalho meio em conjunto, então a gente procura sempre trab... Tra... Atende em dupla né, nunca atende é... Desde sala de recurso, nos atendemos muito a comunidade, também atendemos muitos pais, atendemos muitas dúvidas, atendemos acadêmicos, a gente sempre procura estar em conjunto, sempre procuramos falar a mesma língua, e acho que a maior preocupação nossa realmente é cumprir legislação, é cumprir o papel, principalmente os direitos [...](GRUPO FOCAL, 08/11/2019).

Ao considerar o trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico, Patuzzo (2014) descreve que essa ação é bastante significativa frente às práticas de ensino. Precisa incluir os desafios de pensar as articulações pedagógicas de modo que se contemple a inclusão escolar. Pensar nessas questões é fundamental e o coordenador pedagógico enquanto sujeito precisa visualizar o contexto, trabalhado em conjunto com a equipe escolar.

As salas de recursos que atendem no município se dividem em sala de recurso multifuncional da área visual, sala de recursos multifuncional na área da surdez, sala de recurso multifuncional na área de altas habilidades/superdotação e sala de recursos multifuncional na área da deficiência intelectual. Percebemos que cada deficiência tem uma diretriz própria e um atendimento específico, ainda uma das coordenadoras enaltece o atendimento

domiciliar e comunitário e evidencia que às vezes não tem como atender de modo eficiente toda a demanda que vem para o CAEE. O atendimento é ofertado para alunos do ensino fundamental matriculados na escola onde o centro se encontra anexado, e também para as escolas da rede municipal, escolas da rede pública e privada, além de crianças de municípios próximos. O CAEE ainda dá o suporte para as salas de recursos em outras unidades de ensino, como relata a coordenadora C3.

**(C3):** Nós temos muita transição aqui de município menores que vem aqui em busca de trabalho, de emprego. Mesmo de tratamento. Então nós estamos recebendo muitos de município menores. Que eles não têm condições [...] (GRUPO FOCAL, 08/11/2019).

As experiências são fundamentais na atuação do coordenador pedagógico. Duas das coordenadoras têm formação em Pedagogia e uma tem formação em Ciências Biológicas licenciatura com especialização em Educação Especial. O que desponta na fala da coordenadora formada em Biologia é a preocupação que todos os professores devem ter pela educação especial, ou seja, todos os professores têm contato com crianças que precisam de atendimento especializado e por isso é importante ter formação e informação sobre a educação especial.

Nessa perspectiva as experiências vivenciadas e as relações estabelecidas no processo de inclusão são parte integrante do processo como descreve Oliveira e Guimarães (2013) ao ressaltar que somente a formação do profissional não garante um ensino de qualidade e que sozinho não poderá mudar a escola, se não se mostrar disposto e comprometido com a instituição, consciente dos princípios pedagógicos que auxiliam as ações. As coordenadoras já atuam no centro de atendimento há algum tempo, a C3 tem quinze anos de atuação na Educação Especial e atua no CAEE há cinco anos, a C1 atua a dez anos na

educação Especial. Também comentaram sobre os problemas que as crianças apresentam e devem ser preocupação da coordenação e de todos os professores. Dessa forma, percebemos que a inclusão é algo importante a ser pensado e discutido.

### **A inclusão na opinião dos participantes**

A inclusão da pessoa com deficiência no centro de atendimento parece ser algo importante, pois nas falas emergiram a preocupação em seguir as leis e normas estabelecidas para a educação especial. Também se percebe que para chegar até a sala de recursos o professor e a equipe de coordenação devem estar atentos a todos os aspectos e particularidades dos alunos para que o diagnóstico seja o mais próximo da realidade.

**(C2)**então em primeiro lugar realmente a gente é levar muito bem a sério os direitos dos alunos, é desde o diagnóstico, desde a hora que é detectado lá na escola, que é observado pela professora, desde o processo de avaliação, que é bastante rigoroso, e até chegar essa criança na sala de recursos tem um caminho, então esse caminho é orientado pela equipe [...](GRUPO FOCAL, 08/11/2019).

Quando se discute a inclusão é fundamental tomar como base o desenvolvimento do aluno frente ao processo de ensino e aprendizagem. Esse mesmo fato também pode acontecer no processo de inclusão da pessoa com deficiência. Nesse sentido, quando questionadas sobre os alunos com necessidades educacionais especiais e o processo avaliativo desenvolvido com os mesmos as coordenadoras apontam para os direitos iguais destinados a todas as crianças presentes no espaço escolar. Também o cuidado na adaptação e atendimento educacional especializado, onde os mesmos precisam ser contemplados em suas particularidades e necessidades. A preocupação surge no

acompanhamento da vida escolar do aluno (a), bem como sua inserção no espaço da sociedade.

Percebe-se a reflexão em relação a avaliação realizada na educação básica, ou seja, o sistema de notas e valores. A preocupação que desponta é em relação à autonomia e não somente aos conteúdos escolares, mas uma busca pela garantia dos direitos desses sujeitos quanto à relação social. O que chama a atenção na fala das coordenadoras é a compreensão sobre o professor que muitas vezes não consegue ensinar e atingir os objetivos de aprendizagem por conta das limitações dos alunos, ou ainda a falta de recursos dentro do atendimento e sala de recursos/ ensino regular de educação. Nesse sentido, (PIECZKOWSKI e CAVALHEIRO, 2015) comentam sobre o movimento que tem em relação a finalidade da inclusão, onde algumas vezes não se atinge seu objetivo, pois nem sempre garantem subsídios que estejam voltados para a necessidade da criança.

Outra questão que surge na análise de dados é em relação ao trabalho desenvolvido, visto que não há uma posposta pedagógica esclarecida de educação especial no município, pois não há um sistema próprio de ensino, com diretrizes próprias. O município segue as normativas e sistema de ensino do Estado, como ressalta as coordenadoras. Quanto às orientações pedagógicas efetuadas, as coordenadoras relatam a dependência que o sistema de ensino municipal tem em relação as normas e diretrizes do Estado. As mesmas apontam para o esforço do município em finalizar e implantar o próprio sistema educacional. Com isso, as mesmas sugerem a desburocratização dos processos em relação aos atendimentos da educação especial.

### **A surdez e a função desempenhada pela equipe do CAEE**

A função da equipe do CAEE é percebida como um centro que articula o processo para a inclusão do aluno na comunidade surda para que o mesmo se identifique e se reconheça como

integrante dessa especificidade. Ou seja, o centro disponibiliza salas multifuncionais para atender as especificidades dos alunos. Também, percebe-se na análise, que a identidade surda pode ser trabalhada e reforçada dentro do contexto escolar, onde torna-se importante associar a comunicação visual. É significativo para o surdo participar e interagir nas relações sociais estabelecidas no espaço onde se encontra. Isso pode ser percebido na reflexão da participante C3.

[...] A gente vê a diferença quando eles vêm e encontram outro amigo surdo. Por que geralmente em casa todo mundo é ouvinte, na escola em que ele este todo mundo é ouvinte ele chega aqui ele se encontra. [...] ele tem mais uma referência, mas daí não há uma referência em outras escolas para outras deficiências. [...] (GRUPO FOCAL, 08/11/2019).

A função do CAEE também se destaca pelo suporte e auxílio que oferece aos profissionais que atendem o aluno com surdez na sala de recurso, o que se torna significativo para o desenvolvimento do aluno. O diferencial do centro é a realização de transferências de surdos de outros municípios para que tenham contato com outros surdos, ou seja, façam parte da “sua comunidade surda”.

**(C3):** [...] a gente às vezes transfere ou traz o aluno surdo para cá é para ele ter contato com outros surdos. Foi o que a gente relato. Que sentiu que às vezes ele se sente. Por mais que eles tenham um interprete, os amigos. Até a sala aprende alguma coisa de libras, mas não é a mesma coisa que eles estarem entre eles. [...] para que eles tenham um ambiente aqui com outras crianças por que são poucos surdos os que a gente tem agora, acho que são oito. Eles estavam em numa escola, outro na outra, dois aqui, aí os próprios pais foram sentindo essa necessidade de recebê-los de outros municípios. (GRUPO FOCAL, 08/11/2019).

Percebe-se na fala das coordenadoras uma preocupação

quanto ao processo de ensino e aprendizagem da criança que necessita de atendimento educacional especializado na sala de recurso, trabalhando as dificuldades dessas crianças para que aos poucos elas sejam superadas e a criança possa ter autonomia. No caso da surdez pode ser um processo difícil como descreve as coordenadoras C2 e C3.

**C3:** Na área visual e auditiva já é permanente, é muito difícil de deixar de ser atendido [...]

**C2:** Permanente. É muito difícil de deixar esse atendimento. (GRUPO FOCAL, 08/11/2019).

Nesse sentido o CAEE apresenta como umas das propostas de inclusão do aluno a participação dos pais nas aulas de Libras que também é oferecido para comunidade, com a finalidade de contribuir para com o conhecimento sobre a cultura surda e sua língua, buscando a interação entre os sujeitos e a participação dos pais e a sociedade em geral nesse processo.

**(C3):** Então esse ano teve, a gente teve mães que vieram, começaram, mas tem famílias que não querem. [...] A gente oferece curso para a comunidade em geral, os pais se inscrevem. Nós temos um instrutor de libras, [...] concursado, instrutor. Então ele que faz os cursos, é onde ele apresenta demanda. (GRUPO FOCAL, 08/11/2019).

Outro ponto importante que foi apresentado relaciona-se a contratação de profissionais Tradutores Intérpretes de Libras/Língua portuguesa - Tils e sobre a importância da formação dos profissionais que irão atuar na sala de recursos e a participação dos estagiários nesse contexto da surdez. Segundo Damazio (2007) o atendimento educacional especializado desenvolvido em Libras fornece a base conceitual dessa língua e do conteúdo curricular na sala de aula comum, o que favorece ao aluno surdo a compreensão desse conteúdo de modo mais prático, visto que se contempla sua língua. Dessa forma,

nota-se a necessidade de contemplar as especificidades da pessoa surda dentro desses espaços e compreender como se estabelece o processo de ensino e aprendizagem e inclusão do surdo no ensino regular.

### **O ensino regular e a surdez**

Percebe-se que tanto no ensino regular quanto no atendimento realizado no CAEE, o aluno surdo deve ser contemplado com o atendimento em libras o qual é regido pela Lei Nº 10.436, de 24 de Abril de 2002, que descreve em seu primeiro artigo.

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. [...] Parágrafo único. 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 ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. [...] Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Nesse sentido quando questionadas se o surdo tem acesso a Libras (Língua Brasileira de Sinais) elemento que estrutura a comunicação do surdo e se estes têm suporte do intérprete na sala de aula, a coordenação do CAEE participante do grupo focal afirma positivamente e ainda indica que esse mesmo tradutor/intérprete, desenvolve formações junto com os professores, como também os auxilia em alguns momentos. De igual modo, as participantes do grupo focal foram questionadas se a criança que tem surdez no ensino fundamental tem a possibilidade de acessar a educação bilíngue ou se a mesma é oferecida dentro da sala de recursos. As mesmas indicam que o intérprete trabalha com as professoras, ou seja, é um trabalho conjunto, mas algumas crianças surdas que não tem

um intérprete, possuem um acompanhamento de um segundo professor.

Outro aspecto relevante em relação a surdez, é a possibilidade de um implante coclear. Muitas das crianças e familiares procuram por esse recurso na tentativa de superar a perda auditiva, para tanto é um recurso que pode não trazer os resultados esperados e em alguns casos, há um retorno para o atendimento pela Língua Brasileira de Sinais e tem intérprete na sala de aula para o devido acompanhamento.

### **O CAEE e a relação estabelecida com os professores do ensino fundamental e sala de recurso multifuncional**

Para atuação na sala de recursos o professor precisa ter formação específica, e de acordo com as coordenadoras participantes do grupo focal, os que se candidatam a esse trabalho devem apresentar a graduação ou uma especialização em Educação Especial. Para tanto, alguns profissionais que já tem um tempo maior de atuação na educação que tem os antigos adicionais e que fazem parte da antiga grade de Pedagogia que apresentava habilitação para atuação, estão aptos no município para o trabalho na sala de recursos. Contudo, segue atualmente o que está previsto na lei da educação nacional.

O trabalho das coordenadoras é evidenciado pela equipe como um suporte para quem atua e frequenta as salas de recursos. A coordenação pedagógica para as participantes da pesquisa, é um grupo preparado para atuar no auxílio pedagógico aos professores e ao desenvolvimento de suas atividades, bem como no conhecimento e acompanhamento dos sujeitos a serem atendidos nesses espaços, bem como a necessidade de realizar quando necessário, o trabalho individualizado com cada uma das deficiências. Ainda destacam o processo de adaptação, visto que em alguns momentos esse processo interfere diretamente também na rotina do aluno. As participantes também apontam para o atendimento realizado no ensino regular, onde estão

presentes as salas de recursos. A demanda muitas vezes é grande e por isso ações coletivas são empreendidas para atender o que é solicitado pela escola e professores. Outro fato pertinente na análise é a preocupação que a coordenação tem em relação a instituição escolar se adaptar ao aluno e não o aluno a escola, quando da chegada e adaptação de professores novos em cada ano letivo, ou novos professores que entram pelo processo de efetivação na educação e iniciam seu trabalho na sala de recursos.

**C1:**Nós procuramos fazer formações, porque é quase que impossível a gente atender todos um a um né, atender todas as escolas [...]. Nesse novo sistema, então nós estamos dando um tempo para esses professores se adaptarem aos alunos, não os alunos se adaptarem a eles, mas eles se adaptarem ao aluno. [...] o discurso realmente é fazer com que nós enquanto professores, a escola se adapte a cada criança, e esse processo é demorado né [...] (GRUPO FOCAL, 08/11/2019).

Na relação estabelecida entre o professor da sala de recursos e professor do ensino regular as coordenadoras relatam momentos de discordância e alguns conflitos de opiniões, e indicam a atuação da equipe para apaziguar e/ou solucionar os problemas. Ao descrever que há diferentes opiniões em um mesmo espaço o grupo focal indica que nem sempre é um aspecto negativo, mas sim bastante significativo e enriquece de certo modo o trabalho. As participantes indicam a importância e a necessidade da relação estabelecida entre o professor da sala de recursos e o professor do ensino regular.

Com relação às atividades desenvolvidas e materiais utilizados pelo professor da sala de recursos as coordenadoras foram questionadas se as atividades desenvolvidas eram as mesmas do professor da sala regular. Para tanto as coordenadoras destacaram que as atividades realizadas na sala de recursos são um complemento ao que o professor desenvolve com os alunos dentro da sala de aula, porém não são as mesmas atividades, visto que cada especificidade precisa ser trabalhada. Além disso, as

mesmas ressaltam que a atuação do professor de apoio é uma atribuição da função do professor do ensino regular.

A coordenadora C2 afirma que é necessário que o professor seja “um eterno pesquisador” e aponta que a sala de recursos precisa ser um diferencial no atendimento aos alunos (as), por se diferenciar das atividades que são desenvolvidas no espaço de ensino regular. Ou seja, deve contemplar atividades de estimulação, ludicidade, jogos e tarefas que ajudam a desenvolver e potencializar as deficiências de aprendizado, habilidades e capacidades educativas. Também afirma que uma das atribuições do professor do atendimento educacional especializado preciso conhecer e acompanhar o que acontece no ensino regular, precisa estabelecer um contato com o professor da sala de aula e do dia a dia do aluno (a) atendido.

Nesse sentido as atividades realizadas na sala de recursos complementam a aprendizagem, assim os professores da sala de recursos e do ensino regular podem trabalhar em consonância e contribuir significativamente para com o desenvolvimento do aluno ao realizar a dinâmica entre os elementos trabalhados. A Deliberação Nº 02/2016 que dispõe sobre as normas para a Modalidade da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, descreve na Seção II referente à Inclusão na Rede Regular de Ensino que

Art. 15- § 1º Para o atendimento ao estudante com deficiência na rede regular de ensino a instituição deverá prover, entre outros, infraestrutura e recursos materiais, pedagógicos e tecnológicos adequados, profissionais, professores especialistas em Educação Especial, tradutor ou intérprete e pessoal de apoio para as atividades de alimentação, higiene e locomoção dos estudantes que necessitam desse tipo de atendimento. § 2º: Os professores especializados mencionados no parágrafo anterior devem orientar e trabalhar em sintonia com os professores da classe regular e atender os estudantes, bem como proceder às orientações necessárias aos demais membros da comunidade escolar.

As interferências das coordenadoras no atendimento na

sala de recursos são fundamentais, pois segundo a participante C2 é feita uma avaliação mais rigorosa se o desenvolvimento e avanço daquele que é atendido não tem avanço, pois é necessário verificar se está sendo atendido as necessidades educacionais, identificar ainda se a criança precisa ou não continuar recebendo o atendimento ou precisa ser encaminhada para uma classe especial ou a APAE.

**C2:** Quando essa criança permanece muito tempo em sala de recurso, ta em atendimento na sala de recurso tem avaliação no contexto e continua sem desenvolver, daí nós entramos em ação e nós fazemos avaliação psicoeducacional completa [...] temos que provar todas as intervenções, tudo que foi, vamos dizer assim... investido nessa criança, pra gente ver que realmente é o caso de um encaminhamento pra outro tipo de modalidade, daí nós temos essa visão de poder auxiliar a escola nesse sentido, auxiliar a sala de recurso, muitas vezes até o professor da sala de recurso [...].(GRUPO FOCAL, 08/11/2019).

Alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental e que necessitam de atendimento na sala de recursos também podem ser retidos quanto ao desenvolvimento e desempenho frente ao processo de ensino e aprendizagem, com isso alguns parâmetros de avaliação precisam ser adotados. O que se percebe na fala das coordenadoras é que esse processo é bastante complicado e conflituoso, porém elas têm o auxílio do SERE, um programa do Estado que realiza a retenção do aluno, caso ele não tenha atingido o objetivo esperado na turma que o sistema aprova a retenção.

**(C1):** Primeiro que aqui para nós aqui é polêmico.

**(C3):** Nossa retenção vai até o terceiro ano seguido. Houve alguns momentos os pais entravam até na justiça para que ele ficasse, fizesse mais uma vez a educação infantil, mais uma vez o primeiro ano, agora não possibilita mais, nós trabalhamos com o SERE e ele não permite é automático. [...] É um sistema do estado, é o mesmo do estado. Então ali é automático,

entra quatro anos no pré I, vai automático no pré II. A proposta que no próximo ano eles comecem a ficar retido no segundo, mas agora é até terceiro. A única forma de retenção deles é o caso das faltas, tem alguns com deficiência que acaba faltando muito. [...], mas nós temos que obedecer ao sistema então, até o terceiro. (GRUPO FOCAL, 08/11/2019).

Em vários momentos o processo avaliativo se mostra difícil, havendo também o despreparo dos professores. Segundo Patuzzo (2014) é fundamental que se problematize a questão de não limitação do acesso desse aluno ao conhecimento, e o que se pode identificar é que não há formação para o trabalho com a diversidade humana.

### **Dificuldades encontradas no atendimento aos surdos e os recursos necessários para o processo de inclusão**

Mesmo que os profissionais e a coordenação tenham a preparação necessária para o atendimento voltado a surdez, é possível que ocorra no espaço de atendimento algumas dificuldades e desafios para o ensino e aprendizagem. Vários são os motivos para que isso ocorra e dentre eles está a falta de materiais para o atendimento na sala de recursos conforme o diálogo estabelecido no grupo focal. Quanto ao auxílio de materiais e apoio para realização das atividades, a coordenadora C1 relata que o suporte financeiro é escasso para a educação especial. Quanto à inclusão do sujeito dentro da sala de recursos algumas dificuldades podem ser enfrentadas nesse percurso acadêmico. A resistência da família em conduzir seus filhos (as) ao atendimento educacional especializado é frequente nas salas de atendimento.

**C3:** A mãe pode não querer, até tem pais que não entendem né, que são contra que o filho tenha alguma deficiência, a negação é muito grande, então é complicado. Tem pais que não aceitam, nem vão, nem levam pra avaliação, não trazem aqui pro atendimento, acontece algumas de o aluno ficar retido depois, uma, duas três vezes. Ai os pais se acordam, se esperam e vão

buscar um atendimento né diferenciado, mas tem. A gente também faz esse trabalho de conscientização, quando a escola ta tendo dificuldades a gente chama esses pais aqui, faz uma conversa com eles, nós temos uma assistente social também que nos ajuda, que faz toda essa fala. (GRUPO FOCAL, 08/11/2019).

Segundo as participantes da pesquisa, O CAEE dá suporte, disponibiliza o transporte escolar, os profissionais, espaço para realização das atividades. Mas a frequência fica a critério da família, como também a aceitação da condição da mesma e o encaminhamento para receber o atendimento na sala de recursos. Quando a família nega esse atendimento, o CAEE disponibiliza um documento que faz o desligamento da criança do atendimento com o consentimento e assinatura da família.

**(C3)** [...] O serviço está sendo ofertado, a gente pede ainda, a maioria em muitos dos casos ele tem o transporte no caso da área visual e da surdez, tem o transporte que traz eles para o atendimento. [...] Então tem o profissional, tem o ambiente, tem o transporte, e não vem. Então a família se responsabiliza. (GRUPO FOCAL, 08/11/2019).

Diante a inclusão da pessoa surda, Damásio (2007) identifica que inclusão de pessoas com surdez na escola comum exige do espaço, dos professores e dos profissionais que busquem meios alternativos para beneficiar a participação desse sujeito no processo de inclusão e do ensino e aprendizagem, tanto na sala de aula como no atendimento educacional especializado. Dessa forma é possível perceber que algumas dificuldades surgem nesse caminho, contudo a inclusão precisa ser trabalhada de modo diversificado e ter como princípio as especificidades e para isso um dos elementos auxiliares é a formação continuada para os professores.

## **A inclusão na formação continuada dos professores**

A formação continuada no atendimento educacional especializado precisa tomar como base as necessidades educacionais especiais e as especificidades do sujeito. A Secretaria de Educação do município, segundo as coordenadoras do CAEE, realiza formações que contribuem para o desenvolvimento de atividades práticas e esse momento também possibilita a troca de conhecimento e experiência entre os professores.

(C1): [...] são formações para confecção de material, porque daí fica mais fácil da diretora ir lá e disponibilizar EVA e tal, então assim... As professoras tem muitas formações práticas... Com formadores de fora e também formadores entre o próprio grupo há uma troca né. (GRUPO FOCAL, 08/11/2019).

Para Oliveira e Guimarães (2013) o coordenador tem a responsabilidade de coordenar todas as atividades escolares, incluindo os educandos e o corpo docente. Desenvolver uma formação consciente a serviço dos professores e que desenvolva as capacidades e habilidades múltiplas para que atenda a educação atual é muito importante.

Com base nesse processo, Patuzzo (2014) descreve que a formação continuada precisa partir dos princípios das possibilidades, desafios e dificuldades enfrentados na escola, para que se desenvolvam metas de implantação como direção para grandes transformações. Dessa forma se faz necessário considerar além das necessidades, as linhas de interesse, envolvendo elementos que fundamentam a formação e a prática inclusiva. Muito se avançou nesse processo, mas ainda é preciso desenvolver pesquisas sobre esse tema para gerar discussões, reflexões e conhecimentos para os professores da educação básica brasileira.

## **Considerações finais**

Iniciamos este texto questionando qual é o papel do coordenador pedagógico e como este pode contribuir para a inclusão da pessoa com surdez nas séries iniciais na rede pública de ensino. Por meio da pesquisa foi possível conhecer um pouco mais a respeito de como é realizado o trabalho no CAEE (Centro de Atendimento Educacional Especializado) de um município paranaense e também identificar de que modo o espaço e as ações contribuem para a inclusão do sujeito.

Porém, o que se percebe é que mesmo tendo vários recursos eles não são suficientes para que haja uma inclusão de fato, a educação especial não tem uma destinação de recursos próprios para suprir suas necessidades o que acaba por dificultar em alguns momentos o acesso a materiais, estruturas, profissionais aptos a trabalhar com as deficiências e formações mais adequadas aos profissionais. Outro ponto identificado é que o centro segue os princípios e parâmetros propostos pelo Estado (SEED).

Algumas dificuldades são encontradas nesse contexto, o atendimento na sala de recursos não é obrigatório, mas sim um serviço que é disponibilizado e mesmo que haja materiais, estrutura e profissionais para realizar esse atendimento ainda há uma resistência e desistência por parte das famílias e isso em grande parte contribui de forma negativa sobre o desenvolvimento da criança com deficiência ou a surdez.

Na relação entre a coordenação pedagógica e os professores emergiu aspectos sobre uma relação bastante próxima, onde os professores têm autonomia quanto aos questionamentos, trabalhos desenvolvidos dentro da sala de recursos, materiais e metodologias. A relação entre o professor da sala de recursos e do professor do ensino regular também se mostrou bastante relevante, um complementa o outro no processo de ensino e aprendizagem o que é fundamental para o desenvolvimento da criança.

Por fim, percebe-se que é possível promover a inclusão do surdo e que para isso não se faz necessárias modificações extremas. O trabalho que a coordenação pedagógica do Centro de Atendimento Educacional Especializado realiza no cenário educacional é fundamental, visto que o mesmo faz o auxílio frente aos trabalhos com os professores, família e comunidade, e cada vez mais abre espaço para uma educação inclusiva de certa forma mais dinâmica e concreta. Porém, percebe-se dificuldades e desafios a serem superados no cenário educacional e a nível de sociedade.

### Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- CASSOL, S. F. C.; BONDZAN, A. N. **O papel do pedagogo como mediador do processo de inclusão da pessoa com deficiência na escola: Respeitando as diferenças**. Versão Online, 2016. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016\\_artigo\\_ped\\_unioeste\\_silvanafatimacopini.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_unioeste_silvanafatimacopini.pdf)>. Acesso em: 16. jul. 2019
- DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado: pessoa com Surdez**, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_da.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf)>. Acesso em: 23. ago. 2019.
- FLORES, A. S. **Gestão escolar e educação inclusiva: articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino regular**. Unesp. 2018. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/157289/flores\\_as\\_me\\_sjrp.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/157289/flores_as_me_sjrp.pdf?sequence=5&isAllowed=y)>. Acesso em: 16. jul. 2019
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livros, Editora, 2005.
- JESUS, C. K. **A inclusão e escolarização dos alunos com deficiência auditiva e surdez no ensino fundamental em Brasilândia/SM: desafios, avanços e perspectivas**. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/>

handle/123456789/190834/JESUS%20Clarice%20Karen%202016%20%28disserta%c3%a7%c3%a3o%29%20UEMS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23. ago.2019.

KRUCHELSKI, C. **Metodologias utilizadas na educação dos surdos no brasil**. 2014

LIBANEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5. ed. Local: editora, 2004.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/1996**

LEI nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

**LEI nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

OLIVEIRA, L. A. **A ação profissional do coordenador pedagógico e do professor coordenador: proposições como formadores**. Unesp. 2016. Disponível em:<[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/144216/oliveira\\_la\\_me\\_rcla.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/144216/oliveira_la_me_rcla.pdf?sequence=4&isAllowed=y)>. Acesso em: 18.jul.2019.

OLIVEIRA, J. S.; GUIMARAES, M. C. M. **O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar**. Revista Científica Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues. 1 Edição, 2013. Disponível em: <<https://www.faculdefar.edu.br/arquivos/revista-publicacao/files-19-0.pdf>>. Acesso em: 18.jul.2019.

PATUZZO, K. G. **O pedagogo no contexto da inclusão escolar: possibilidades de ação na escola comum**. 2014. Disponível em:<[http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2431/1/tese\\_7937\\_disserta%c3%a7%c3%a3o%20karolini%20galimberti%20pattuzzo.pdf](http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2431/1/tese_7937_disserta%c3%a7%c3%a3o%20karolini%20galimberti%20pattuzzo.pdf)>. Acesso em: 23. Ago. 2019.

PIECZKOWSKI, T. M. Z.; CAVALHEIRO, S. **Inclusão de crianças com deficiência nos anos iniciais da educação básica: olhares docentes**. Educere. 2015. Disponível em:

<[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17449\\_7659.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17449_7659.pdf)>. Acesso em: 28. nov. 2019

REIS, E. H. M. **Osurdo na perspectiva inclusiva: acesso permanência e êxito no ensino**. 2019. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/182306/Reis\\_EHM\\_te\\_fran.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/182306/Reis_EHM_te_fran.pdf?sequence=3&isAllowed=y)>. Acesso em: 17. ago. 2019

SANTOS, A. M. L. **A importância do coordenador pedagógico na comunidade escolar. 2015**. Disponível em: <[https://biblioteca.ajes.edu.br/arquivos/monografia\\_20160808142302.pdf](https://biblioteca.ajes.edu.br/arquivos/monografia_20160808142302.pdf)>. Acesso em: 17. ago. 2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

SILVA, A. M. S. **Gestão escolar: a consolidação de uma escola inclusiva mediante a intersectorialidade**. Unesp. 2019. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/154266/silva\\_ams\\_me\\_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/154266/silva_ams_me_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y)>. Acesso em: 16. Jul. 2019.



## **O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

*Ketlyn Ribas<sup>1</sup>*

*Magali Maria Johann<sup>2</sup>*

O presente estudo faz parte do trabalho conclusivo da Pós-Graduação em Fundamentos da Organização do Trabalho Pedagógico com Ênfase em Administração e Coordenação Pedagógica da Educação Básica, da Universidade estadual do Centro-Oeste do Paraná (UNICENTRO), campus Santa Cruz. A pesquisa realizada procurou investigar o trabalho desempenhado pela coordenação pedagógica do Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) de um município do Paraná que realiza o acompanhamento e o atendimento de crianças com deficiência intelectual nas escolas municipais de educação. A problemática ocorre no sentido de compreender qual é a função que a coordenação pedagógica deve desempenhar diante da inclusão dos alunos (as) com Deficiência Intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A justificativa dessa investigação ocorre diante da verificação de inúmeras funções atribuídas ao coordenador pedagógico no espaço escolar. Percebe-se que é de suma importância compreender os meios que o profissional utiliza no processo de inclusão de alunos com deficiência, para dar suporte não somente a eles, como também aos professores que irão atuar na sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na sala de ensino regular. Ressaltando a importância social e acadêmica, coube neste momento, problematizar o trabalho pedagógico acerca da Deficiência Intelectual que está presente no cotidiano escolar, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental,

---

<sup>1</sup> Pedagoga da Secretaria Municipal da Educação de Guarapuava.n E-mail: ketlyn.ribas@gmail.com

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação, Professora Colaboradora do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO, Campus Santa Cruz. E-mail: magalimariajohann@yahoo.com.br

uma etapa importante de ensino e aprendizagem, onde as crianças estão aprendendo a ler, escrever e construindo suas visões de mundo. Assim sendo, caberá a coordenação pedagógica, enquanto gestora, refletir quais caminhos deverão ser percorridos para atendê-los, bem como propor adaptações curriculares para que o atendimento a estes alunos seja realmente efetivo.

Seguido da constituição do tema, dos objetivos gerais e específicos do trabalho, foi realizada a leitura de alguns autores, entre eles, Paulo Gomes Lima e Sandra Mendes dos Santos (2007) que abordam sobre o coordenador pedagógico no contexto escolar; Simone Raquel Pagel Longhi e Karla Lucia Bento (2006) que discutem questões referentes ao projeto político pedagógico das ações coletivas nas escolas; Ionara Bezerra Nelson (2010) que enfatiza a importância da gestão democrática no ambiente escolar. Procurou-se investigar sobre a atuação do pedagogo em diferentes espaços e a sua formação nos referenciando em Giselli Cristiane da Silva, Laurete Maria Ruaro e Suzete Terezinha Orzechowski (2016). Utilizou-se também algumas leis para fundamentar o estudo, dentre elas, a Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

Da mesma forma, foram citados alguns documentos da área da educação especial que fundamentaram o tema pesquisado, tais como, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015); a Deliberação (Nº 02/2016) que dispõe sobre as normas para a modalidade da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná; a Instrução (N.º 07/2016) que estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais; o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-5 (2014) e a Declaração de Salamanca (1994). Sobre o atendimento educacional especializado e a relação com a coordenação pedagógica, foram utilizados dentre outros, Érika Soares de Oliveira Araújo (2016).

Feito isso, foram elaboradas as questões norteadoras para aplicar no grupo focal que ocorreu no dia 8 de novembro de 2019 com a permissão da prefeitura e Centro de Atendimento Educacional Especializado. O grupo focal ocorreu com três acadêmicas do curso de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), orientadora das pesquisas e um grupo de coordenadoras da instituição do CAEE. Num primeiro momento as coordenadoras assinaram o Termo de Consentimento para a pesquisa e receberam a carta de apresentação assinada pelas orientandas e orientadora. O diálogo iniciou-se quando a professora orientadora da pesquisa fez algumas perguntas norteadoras. Ao longo dos 60 minutos foram realizadas algumas perguntas sobre questões inerentes a pesquisa e ao finalizar o encontro foi feito o agradecimento pela oportunidade de realizar a investigação.

As respostas obtidas no grupo focal foram transcritas fielmente, mantendo o cuidado e sigilo das pessoas envolvidas na pesquisa. Logo após a transcrição ocorreu a análise dos dados, realizando um cruzamento destes dados com os referenciais teóricos estudados durante a investigação. Contudo, procura-se demonstrar alguns resultados em relação à problemática apresentada e suscitar novas perguntas e investigações.

### **O reconhecimento do coordenador pedagógico como profissional da área educacional nas legislações**

A coordenação pedagógica e a figura do coordenador pedagógico dentre as diversas funções atribuídas, são apontadas como responsáveis pelo acompanhamento do ato de planejar, coordenar e avaliar o processo educacional, promovendo a formação continuada dos professores e acompanhando a relação entre a família e a escola. Sugere-se que o mesmo pode incentivar o diálogo e estimular o trabalho coletivo entre os professores e auxiliá-los nas diversas situações que ocorrerem na escola visando a qualidade de ensino e aprendizagem.

O Coordenador Pedagógico é um profissional que deve valorizar as ações coletivas dentro da instituição escolar, ações essas que devem estar vinculadas ao eixo pedagógico desenvolvido na instituição. Ele deverá ser o articulador dos diferentes segmentos da mesma, na elaboração de um projeto pedagógico coletivo. (LIMA; SANTOS, 2007, p. 86).

Conforme consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/1961, em seu art. 62, “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”. Já em 1968, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.540/1968, no art. 30 define a formação para atuação nas escolas.

Art. 30. A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior. (BRASIL, 1968)

No mesmo ano de 1968, é publicada a Lei nº 5.564, que trata da atuação do profissional responsável pela orientação educacional, que se dará em nível primário e médio, em seus art. 1º e 5º:

Art. 1º A orientação educacional se destina a assistir ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito das escolas e sistemas escolares de nível médio e primário visando ao desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas.

Art. 5º Constituem atribuições do orientador educacional além do aconselhamento dos alunos e outras que lhe são peculiares, lecionar as disciplinas das áreas da orientação educacional. (BRASIL, 1968).

Considerando as especificidades do orientador educacional como uma categoria especializada, vemos que posteriormente com a LDB, Lei nº 5.692/1971, nas diretrizes e bases do ensino do 1º e 2º grau, e em seu art. 10 “será instituída obrigatoriamente a Orientação Educacional”. E no art. 33, trata da formação obrigatória para os profissionais da educação,

Art. 33. A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação. (BRASIL, 1971)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, em seu art. 64 dispõe sobre a formação do coordenador e demais profissionais da educação básica que se apresenta a seguir.

Art. 64. 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. (BRASIL, 1996)

Com essa alteração, coube aos cursos de Pedagogia se organizarem para atender os profissionais e proporcionar a formação adequada para atuar nas escolas. Sobre o processo de formação dos profissionais da educação, os autores Silva, Ruaro e Orzechowski (2016) consideram que a preocupação com a formação do mesmo se deu devido as suas atribuições, em que o pedagogo pode desenvolver atividades como a coordenação ou supervisão pedagógica.

Desde 1990 o caminho “novo” para a formação do pedagogo vem sendo discutido. Em 2006 acirra-se a preocupação, pois se evidencia pontualmente que caberá ao pedagogo o atendimento, organização, planejamento, supervisão,

acompanhamento, avaliação e gestão dos processos educacionais em espaços escolares e não escolares. (SILVA; RUARO; ORZECOWSKI. 2016, p.127)

Porém, o coordenador pedagógico no âmbito escolar pode ser visto muitas vezes como o “faz tudo”, ou seja, qualquer problema que ocorre é encaminhado para que o coordenador pedagógico resolva. Sabe-se que a sua função muitas vezes é substituída por outras funções, pois segundo Lima e Santos (2007):

[...] Várias metáforas são construídas sintetizando o seu papel e função na escola com distintas rotulações ou imagens, dentre elas, a de “*bom-bril*” (mil e uma utilidades), a de “*bombeiro*” (o responsável por apagar o fogos dos conflitos docentes e discentes), a de “*salvador da escola*” (o profissional que tem de responder pelo desempenho de professores na prática cotidiana e do aproveitamento dos alunos). Além destas metáforas, outras aparecem definindo-o como profissional que assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais, alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das “emergências” que lá ocorrem, isto é, como um personagem “resolve tudo” e que deve responder unidirecionalmente pela vida acadêmica da escola. (LIMA; SANTOS, 2007, p. 79)

Esta visão distorcida sobre as suas atribuições se deu historicamente como demonstrado nas leituras das legislações, devido ao longo processo que levou para que o coordenador pedagógico fosse reconhecido como tal, ou que ainda, na formação de pedagogo, o profissional também desempenhasse a coordenação pedagógica. Assim, caberá a ele mesmo e a comunidade escolar, desconstruir essas ideias e redefinir a sua identidade, tendo consciência do que é de fato sua função. A seguir, apresenta-se outro elemento que liga a função da coordenação pedagógica a figura do coordenador.

## **O projeto político pedagógico e a inclusão dos alunos com Deficiência Intelectual no AEE**

O coordenador pedagógico é convidado a conhecer o projeto político pedagógico da escola em que atua e a contribuir no processo da inclusão de alunos com deficiência intelectual no espaço escolar. É importante que ele e a coordenação pedagógica como um todo, proponha na formação continuada debates e reflexões sobre a inclusão.

Assim, surge a necessidade de que as escolas tenham o Projeto Político Pedagógico atualizado, considerando que nele está presente a identidade da instituição, a caracterização da população atendida, as metodologias de ensino, os conteúdos a serem trabalhados, os objetivos de aprendizagem, as formas de avaliação, os fundamentos teóricos, a proposta curricular da instituição, bem como as relações estabelecidas nesse ambiente, dentre outros. Dessa forma, evidenciam Longhi e Bento (2006, p. 173):

Neste sentido, podemos entender que o projeto norteia o trabalho da escola por encaminhar ações para o futuro com base na sua realidade atual e sua história. É um planejamento que prevê ações a curto, médio e longo prazos, intervindo diretamente na prática pedagógica diária. As ações refletidas no projeto procuram incluir desde os conteúdos, avaliação e funções até as relações que se estabelecem dentro da escola e entre a escola e a comunidade.

No intuito de que o projeto político pedagógico da escola interfere na prática pedagógica diária, ocorre a reflexão sobre a inclusão, pois desse modo, a escola pode atender seus alunos e suas necessidades educativas especiais, considerando-se que no projeto contém a proposta curricular da instituição e as possíveis adaptações curriculares necessárias para a inclusão eficiente.

Portanto, o coordenador pedagógico e os demais profissionais envolvidos tem a possibilidade de propor

adequações curriculares necessárias para os seus alunos (as), conforme as suas dificuldades apresentadas. Essa ocorrência é proposta pelo Ministério da Educação, quando

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adequações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno. (BRASIL, 2003, p. 34)

Assim sendo, para que essas adequações sejam feitas ressalta-se que o coordenador pedagógico conheça a realidade de seus alunos, saiba quais medidas devem ser tomadas para facilitar a aprendizagem deles e desenvolver as suas potencialidades. Da mesma forma, precisa estar atento para a orientação a ser feita ao professor em seu plano de trabalho docente, dialogando sobre as possíveis metodologias a serem utilizadas para com os alunos com deficiência intelectual, para que ele atinja seus objetivos com os conteúdos propostos na sala de aula (Fascículo II, MEC, 2010).

Para que o coordenador pedagógico possa contribuir para o ensino de qualidade, deve acompanhar e propiciar a participação de todos os envolvidos, em prol de um ensino de qualidade, que tenha como princípio uma gestão democrática. Nelson (2010) aponta que

A escola tem por finalidade desenvolver um espaço onde se vivencia a plenitude da democracia que vem implicar a construção de uma política pública voltada para participação efetiva de diretores, professores, alunos, pais e comunidade

intencionando a formulação e implementação da gestão democrática de maneira harmoniosa. (NELSON, 2010, p. 11)

Enfim, o gestor deve ser o articulador desse processo de democratização do ensino, incentivando a participação de toda a comunidade, bem como aproximando a família nos processos decisórios referentes a educação escolar de seus filhos. Posteriormente, apresenta-se conceitos pertinentes a deficiência intelectual e o funcionamento da sala de recursos multifuncional em que o coordenador é visto como um dos responsáveis pelo acompanhamento desse processo de ensino e aprendizagem.

### **Conceitos e aspectos históricos da Deficiência Intelectual e da Sala de Recursos Multifuncional**

A Deficiência intelectual (DI), iniciou com a nomenclatura “deficiência mental”, mas com os estudos e avanços na área foi ganhando mais visibilidade. Conforme o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-5 da American Psychiatric Association (2014),

O termo diagnóstico *deficiência intelectual* equivale ao diagnóstico da CID-11 de *transtornos do desenvolvimento intelectual*. Embora o termo *deficiência intelectual* seja utilizado em todo este Manual, ambos os termos são empregados no título para esclarecer as relações com outros sistemas de classificação. Além disso, uma Lei Federal dos Estados Unidos (Public Law 111-256, Rosa's Law) substituiu o termo *retardo mental* por *deficiência mental*, e periódicos de pesquisa usam *deficiência intelectual*. Assim, *deficiência intelectual* é o termo de uso comum por médicos, educadores e outros, além de pelo público leigo e grupos de defesa dos direitos. (ASSOCIATION, 2014, p. 33)

Com relação aos graus de deficiência intelectual, ficam a cargo da área da saúde, portanto, ela possui o CID - 11, assim como as demais doenças. Sobre os graus dos sintomas da DI, o Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-5

da American Psychiatric Association (2014) definem que

A CID-11 (em desenvolvimento à época desta publicação) utiliza o termo *transtornos do desenvolvimento intelectual* para indicar que se está falando de transtornos que envolvem função cerebral prejudicada precocemente na vida. Esses transtornos estão descritos na CID-11 como uma metassíndrome que ocorre no período do desenvolvimento análoga à demência ou ao transtorno neurocognitivo em fases posteriores da vida. Existem quatro subtipos na CID-11: leve, moderado, grave e profundo. (ASSOCIATION, 2014, p. 40)

Na Instrução N.º 07/2016 da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, estabelece critérios para o atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais nas escolas municipais e estaduais, e traz a caracterização da deficiência intelectual de acordo com o DSM-5,

3.1 Deficiência intelectual - DI: Em conformidade com a Associação Americana de Deficiência Intelectual, estudantes com deficiência intelectual são aqueles que possuem incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo e está expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade. (PARANÁ, 2016, p. 02)

O processo de inclusão de alunos com deficiência percorreu um longo caminho até ser reconhecido nas legislações. Há muito tempo estes alunos tinham que ser atendidos em classes de Educação Especial separadas de classes regulares de ensino ou do convívio social com os demais colegas e professores. Assim evidencia-se a proposição de Araújo (2016), onde

Após um longo período de omissão e paternalismo, a história da Educação Especial no Brasil é marcada pela existência de instituições especializadas e classes especiais. A iniciativa privada filantrópica assumiu a responsabilidade sobre as instituições, enquanto a iniciativa pública criou as denominadas

classes especiais, entre outras modalidades educacionais, em escolas regulares. (ARAÚJO, 2016, p.51)

Com a Declaração de Salamanca (1994), houve a indicação de que as escolas de ensino regular poderiam atuar como combatentes das discriminações sociais, e pode-se visualizar uma nova forma de pensar e trabalhar com as deficiências, sendo que a escola deve acolher todas as crianças independente de suas condições. Ainda, dentro do espaço escolar, segundo a mesma declaração, entende-se que o termo “necessidades educacionais especiais” referem-se as crianças e jovens que tem necessidades educacionais especiais e apresentam algum tipo de necessidade educacional durante a sua escolarização. De igual modo, a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205 onde expõe “a educação como um direito de todos e dever do Estado e família”, e mais especificamente no Art. 208 sobre o dever do Estado em garantir o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N° 9394/96), no Art. 58 especifica a educação especial como sendo “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Já no Art. 59 dispõe sobre o currículo escolar e as adaptações necessárias para o atendimento dos alunos da educação especial, com professores especializados para integrar os mesmos na sociedade, de forma que possam usufruir dos programas sociais disponíveis no ensino regular. E no art. 60 que trata da “ampliação do atendimento aos educandos com deficiência” (BRASIL, 1996).

As legislações educacionais relacionadas à inclusão apontam para a obrigatoriedade de a escola incluir alunos com Deficiência Intelectual, portanto, a coordenação pedagógica juntamente com os demais professores, precisam estar preparados para incluir tais alunos, para que eles possam se

desenvolver em todos os seus aspectos. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Lei Nº 13.146/15 que trata em seu Capítulo IV sobre a educação, revela que a educação é um direito da pessoa com deficiência e o sistema de educação deve assegurar o desenvolvimento desses e suas necessidades educativas especiais.

O atendimento Educacional Especializado (AEE) é caracterizado no Estado do Paraná pela Deliberação Nº 02/2016 em seu Art. 12, que

**Art. 12.** É considerado Atendimento Educacional Especializado aquele de caráter complementar ou suplementar, ofertado para atender às necessidades educacionais dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos, altas habilidades ou superdotação.

**Parágrafo único.** O Atendimento Educacional Especializado deverá ser ofertado nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra da rede regular de ensino, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em Escolas Especiais e Centros de Atendimento Educacional da rede pública, ou em instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Estado da Educação ou com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, ou órgão equivalente dos municípios. (PARANÁ, 2016, p.08)

Os documentos e legislações do Estado do Paraná (2016) asseguram que os profissionais que atuam nas salas de recursos multifuncionais devem ser qualificados na área da Educação Especial para trabalhar no AEE, nas Salas de Recursos Multifuncionais.

**Art. 32.** A formação de professores para a Educação Especial em nível superior dar-se-á:

I – em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e

e associado à licenciatura para a Educação Infantil ou para os anos iniciais do Ensino Fundamental;

II – em curso de pós-graduação específico para Educação Especial;

III – em programas de complementação pedagógica, para Educação Especial.

**Parágrafo único.** Será admitida a formação de professores para a Educação Especial em curso normal ou equivalente em nível médio, de forma conjugada ou não com a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. (PARANÁ, 2016, p. 18)

A inserção das Salas de Recursos Multifuncionais no ensino regular veio para a ampliação da oferta do AEE para que os alunos (as) com necessidades educacionais especiais tenham acesso a ele. O documento da Deliberação N° 02/2016 designa quais são as atribuições do professor do AEE em seu Art. 33:

**Art. 33.** São atribuições do professor da Educação Especial:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos estudantes da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e da acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos estudantes no atendimento educacional especializado;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade da sala de aula, bem como em outros ambientes da escola;

V – orientar os demais professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante;

VI – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo autonomia e participação;

VII – estabelecer articulação com os demais professores da instituição de ensino, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos estudantes nas atividades escolares em geral. (PARANÁ, 2016, p. 18)

Diante disso pode-se perceber um avanço significativo para a Educação Especial, pois além de ser pensada com vistas a

inclusão no ensino regular, passou a ser ressignificada a prática pedagógica e a atuação dos professores e conseqüentemente para os coordenadores pedagógicos para com estes alunos.

### **Percurso metodológico da pesquisa**

Este estudo tem caráter exploratório, sendo uma pesquisa qualitativa, tendo como metodologia a pesquisa bibliográfica por meio de Severino (2017) que se configura como

[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p. 122).

Para a análise documental Severino (2007) aponta que essa análise possibilita o uso de documentos como fonte e o mesmo ocorre no sentido maior podendo utilizar o conteúdo de jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. No grupo focal efetuou-se um diálogo com base nas perguntas norteadoras em relação ao tema de pesquisa para as coordenadoras do Centro de Atendimento Educacional Especializado de um município do Paraná. Após a coleta de dados analisou-se as respostas. O grupo focal é realizado com grupos de pessoas com características e vivências em comum, conforme cita Gatti (2005).

Pautado na análise de conteúdo em Bardin (2016), possibilita-se a identificação dos elementos mais frequentes que se ligam ao tema de pesquisa nos documentos a serem analisados. A análise de Conteúdo é empírica e deve seguir regras para que se possa atingir objetivamente o que se propõe alcançar. A fase final trata dos resultados obtidos, para a partir de uma observação detalhada, com critérios e crítica, se possa verificar a aplicação e veracidade dos documentos.

## **Grupo focal: aproximações com a realidade do coordenador pedagógico**

Com a decisão de fazer a coleta de dados de campo por meio de um grupo focal para aprofundar o conhecimento sobre o trabalho do coordenador pedagógico, a professora orientadora desta pesquisa foi até a Secretaria de Educação de um município do Estado do Paraná, onde deu a entrada no pedido de permissão para coleta de dados. Nessa oportunidade foi apresentado o projeto de pesquisa, a carta de apresentação e o termo de consentimento para que a secretaria de educação do município tivesse conhecimento sobre o estudo. Em seguida, após a autorização, a Secretaria de Educação informou a instituição para realizar o grupo focal.

No dia 08 de novembro de 2019, às 13:30 hs, as pesquisadoras foram até o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). Inicialmente as participantes do grupo focal apresentaram-se e explicaram quais eram as suas atribuições enquanto coordenadoras pedagógicas no departamento pedagógico na divisão da Educação Especial na Secretaria de Educação do município.

Com relação à formação das mesmas, as coordenadoras C1 e C2 possuem formação em Pedagogia e Especialização em Educação Especial, e a C3 é formada em Biologia, mas possui Especialização em Educação Especial<sup>3</sup>. No que se refere ao tempo de atuação profissional como coordenadoras pedagógicas, ambas atuam em média há cinco anos no CAEE. Elas relataram que a equipe realiza o acompanhamento dos alunos inclusos no ensino regular, nas classes especiais, nas Salas de Recursos Multifuncionais, e também fazem atendimento domiciliar. Diante dessa exposição entende-se que as mesmas apresentaram a função da coordenação pedagógica no CAEE, que consiste em

---

<sup>3</sup> Serão denominadas C1, C2 e C3 as professoras coordenadoras pedagógicas do CAEE que participaram do grupo focal para manter sua identidade e sigilo, conforme o termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelas mesmas na oportunidade da pesquisa de campo.

atender os alunos com necessidades educacionais especiais em diferentes espaços, orientando a prática pedagógica dos professores das SRM<sup>4</sup>.

O Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) foi inaugurado no ano de 2000, inicialmente sem uma estrutura física para atender os alunos. As avaliações eram realizadas em uma sala cedida por uma Universidade do município. Atualmente ele está localizado em anexo à uma escola municipal e possui salas para atender aos alunos. O CAEE oferta o atendimento com psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta e assistente social.

### **A inclusão dos alunos (as) com deficiência intelectual nas Salas de Recursos Multifuncionais**

O processo de inclusão ocorre diariamente, conforme o relato das participantes, pois as mesmas se dirigem até as instituições para conversar com a equipe pedagógica e verificar como está sendo desenvolvido o trabalho com os alunos (as) com deficiência intelectual. Segundo as informações obtidas no grupo focal, o município tem trinta e nove Salas de Recursos Multifuncionais que atendem alunos com Deficiência Intelectual.

O processo de inclusão desses alunos ocorre por meio do atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais e também pelas adaptações curriculares. Nelas, o professor (a) irá trabalhar as questões de raciocínio, memorização, a repetição, e segundo as coordenadoras é preciso que o professor procure desenvolver formas e técnicas para trabalhar com a deficiência e as dificuldades apresentadas pelos alunos (as). Levando em conta que a Deficiência Intelectual não afeta condições físicas como no caso de alunos com deficiência visual ou surdez, por exemplo, as coordenadoras explicaram que

---

<sup>4</sup> SRM- Sigla que significa: Sala de Recursos Multifuncionais, que é o espaço onde as crianças são atendidas pelos profissionais do CAEE e pelas professoras da sala de recursos multifuncionais, destinada a essa função diante de sua contratação.

**(C1):** A criança por mais que ela tenha dificuldade, que às vezes a sala de recurso juntamente da sala regular, se ela dá suporte pra essa criança e faz essa criança arrumar estratégias pra ela né, trabalhar essas dificuldades, ela não tem porque ta dentro né da sala de recurso, até porque a nossa demanda é cada ano crescendo, é muito grande, então assim é sempre a gente subsidiar essa criança para que ela tenha autonomia, pra ela seguir no processo de ensino aprendizagem, e às vezes acontece de ter a intelectual que não vai... (Grupo focal, 08/11/2019)<sup>5</sup>

Considerando que existem graus de comprometimento na deficiência intelectual pode-se notar que no atendimento aos alunos o coordenador ou professor da sala de recursos pode deparar-se com maiores dificuldades e complexidade. Na análise da fala das coordenadoras que participaram do grupo focal as mesmas citam que há casos de crianças que podem levar até três anos para serem alfabetizadas, pois eles têm uma necessidade maior de materiais concretos para aprender.

**(C2):** Se ele não chegar a atingir os objetivos, ele vai permanecer no tempo que for, deficiente intelectual leva muito mais tempo que uma criança que não tenha um comprometimento cognitivo é muito maior. Uma criança que se alfabetiza em um ano um deficiente intelectual pode levar até três anos, no temos casos de síndrome de Down e até agora no quarto ano não está alfabetizado. Mas é processo dele, no tempo dele, às vezes esse tempo que não é entendido pelo professor do ensino regular e nem os pais também. (Grupo focal, 08/11/2019)

Neste sentido, caberá ao professor do atendimento educacional especializado procurar meios para auxiliar seus alunos, como apresenta o Fascículo II do Ministério da Educação.

É função do professor do AEE organizar situações que favoreçam o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual e que estimulem o desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem. É

---

<sup>5</sup> Citamos a transcrição literal dos diálogos e falas do grupo focal mantendo o sigilo das participantes e respeitando o termo de consentimento esclarecido, firmado entre pesquisadoras e participantes.

também seu papel produzir materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas desses alunos na sala de aula do ensino regular. Esse trabalho deve se realizar focalizando as atitudes do aluno diante da aprendizagem e propiciar o desenvolvimento de ferramentas intelectuais que facilitarão sua interação escolar e social. (BRASIL, 2010, p.09).

Outro aspecto que se considera importante destacar é que na Sala de Recursos Multifuncional para a Deficiência Intelectual são atendidos de igual modo e em horários organizados pela professora, todos os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem na sala de aula no ensino regular.

**(C3):** A intelectual vai atender todos, independente se ele seja intelectual ou não, então nós temos autistas que não tem a deficiência intelectual, mas ele tem uma dificuldade acadêmica e vai para sala de recursos. Nós temos também só aqueles que têm os distúrbios de aprendizagem muitas vezes não identificados, não diagnosticados, mas a gente sabe que ele tem, é muito difícil a gente conseguir um lado de disgrafia, discalculia, por que vai ser o médico que vai dar, o neuro e é muito difícil eles nos mandarem, mas a gente sabe que a aquela criança tem, um desses distúrbios então, ela esta inserida nessa turma da deficiência intelectual. Ela é deficiência intelectual, mas ela abrange muito. (Grupo focal, 08/11/2019)

Portanto, a sala de recurso multifuncional é um espaço que possibilita a ampliação do atendimento educacional especializado e não se reduz somente aos alunos (as) que possuem deficiência intelectual.

### **O trabalho constituído entre a coordenação pedagógica do CAEE e os professores**

A análise realizada a partir do diálogo estabelecido no grupo focal, revelou que a relação entre as coordenadoras do centro de atendimento educacional especializado, as professoras das séries iniciais do ensino fundamental e os profissionais que atendem nas salas de recursos multifuncional é uma relação

próxima e de trabalho em conjunto, pois elas procuram fazer o acompanhamento para ter conhecimento das dificuldades que os alunos inclusos possuem e quais as adaptações curriculares são necessárias no trabalho pedagógico e atendimento educacional especializado. Um aspecto que chamou atenção é a importância das inovações tecnológicas em relação a comunicação que a coordenação mantém com os coordenadores, professores das escolas e salas de recurso multifuncional pelo grupo de WhatsApp, para tirar dúvidas, trocar experiências. Considera-se importante o trabalho entre a equipe pedagógica e os professores, como cita Nelson (2010),

Para que de fato a escola organize suas ações é imprescindível que os gestores trabalhem com a sensibilização dos professores, esclarecendo a estes as metas e os objetivos a serem alcançados na instituição educacional. Assim, diante da conscientização do trabalho em conjunto de toda a equipe escolar, é que resultará em uma melhor comunicação da própria instituição com a comunidade. Contudo, é preciso que a escola seja um exemplo de organização democrática para a sociedade, pois é desta forma que alcançaremos o desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania e sua verdadeira qualificação para o trabalho. (NELSON, 2010, p. 12)

De acordo com o grupo de coordenadoras as Salas de Recursos Multifuncionais são divididas por quatro áreas: área da deficiência intelectual, área de altas habilidades/superdotação, área visual e área da surdez. Atualmente tem trinta e nove alas de atendimento da área intelectual, dez salas para o atendimento a deficiência visual, uma sala para o atendimento a surdez e uma sala que será inaugurada e aberta para o atendimento das altas habilidades/superdotação.

Para ter acesso ao atendimento nas salas de recursos multifuncionais os alunos precisam passar por avaliação psicoeducacional ou avaliação de contexto acompanhado de laudo médico, para que então possa comprovar que ele está apto

para ser matriculado. A renovação da matrícula deve ser feita todo ano, já o laudo médico não há necessidade. A primeira pessoa que tem o contato com o aluno é o professor da sala de aula no ensino regular e assim que é identificado, o aluno é encaminhado para a sala de recurso multifuncional, para que sejam feitas as avaliações. Após isso, se comprovado a necessidade de atendimento, o mesmo é realizado no contra turno, numa sala de recursos multifuncionais, com atividades voltadas para a sua deficiência.

A avaliação do desenvolvimento da criança, das suas dificuldades e avanços são todos registrados em um relatório semestral de um plano de atendimento individual. Assim, todo ano é feita uma análise do relatório anterior para verificar quais pontos a criança obteve melhora e quais precisam ser reforçados. Analisa-se que a equipe pedagógica do atendimento educacional especializado trabalha e coordena as atividades junto aos professores em conformidade com o que está descrito no Fascículo II (2010) do Ministério da Educação,

Para desenvolver o AEE, é imprescindível que o professor conheça seu aluno e suas particularidades para além da sua condição cognitiva. O trabalho do professor do AEE é ajudar o aluno com deficiência intelectual a atuar no ambiente escolar e fora dele, considerando as suas especificidades cognitivas. Especificidades que dizem respeito principalmente à relação que ele estabelece com o conhecimento que promove sua autonomia intelectual. (BRASIL. 2010, p. 08)

Os dados coletados apontaram que o município não tem um sistema próprio para a educação e por isso deve seguir e depender totalmente da questão burocrática, pedagógica e avaliativa para os alunos (as) a partir do sistema e normas estaduais. Dessa forma, as coordenadoras pedagógicas indicaram a importância de se ter autonomia para desburocratizar encaminhamentos para atendimentos educacionais especializados bem como a liberdade de pensar e construir

formas de acompanhamento pedagógico e avaliação/ retenção na caminhada escolar dos alunos (a) e as suas especificidades educativas. A única possibilidade de reprovação automática neste sistema se dá pelo número de faltas.

A análise aponta para a necessidade do Município ter o próprio sistema avaliativo que considere não somente o número de faltas, mas o contexto social dos alunos e fortaleça outras especificidades para o atendimento de qualidade aos educandos (as). Então adere ao sistema da Secretaria Estadual de Registro Educacional (SERE)<sup>6</sup>.

O professor da Sala de Recursos Multifuncional participa das formações continuadas constantemente conforme o relato da participante C1.

C1: [...] mas assim, enquanto secretaria de educação, ela faz muita formação, muita formação, nós temos em cada ano é quarenta horas né, dá oitenta horas de formação em dois anos, quando a gente fecha nossos certificados, e são formações para confecção de material, porque daí fica mais fácil da diretora ir lá e disponibilizar EVA e tal, então assim... As professoras tem muitas formações práticas sabem... Com formadores de fora e também formadores entre o próprio grupo há uma troca né. (Grupo focal, 08/11/2019)

De acordo com os autores lidos e comentados trabalho de investigação, o docente precisa estar em constante formação, realizando pesquisas, como também enfatizam as coordenadoras do centro de atendimento educacional especializado. Ou seja, o professor que atende a inclusão e as deficiências necessita trabalhar com o concreto, com o lúdico, para que consigam ensinar os conteúdos escolares para as crianças de modo que contemple as características e necessidades de cada um.

---

<sup>6</sup> De acordo com o site da Secretaria de Educação do Paraná, o Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) é um “Sistema de Informações” desenvolvido com a finalidade principal de racionalizar as atividades burocráticas da secretaria da escola. Atualmente é composto pelo Sistema Escola Web, Sistema Seja e um Banco de Dados Central que armazena os dados gerados pelas escolas.

## **Adaptações curriculares e recursos disponibilizados para a inclusão de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental**

No que se referem às adaptações curriculares, as coordenadoras expuseram que o trabalho adaptativo é realizado conforme as necessidades educacionais dos alunos, pelos professores das Salas de Recursos Multifuncionais. E quando percebem que mesmo com todas as atividades realizadas a criança ainda não consegue atingir seus objetivos, é feita uma avaliação psicoeducacional completa com teste de inteligência e atividades mais minuciosas para que possam compreender as dificuldades que as crianças enfrentam e atendê-las melhor. Nesse sentido, o ministério da Educação no ano de 2010 traz algumas orientações em relação ao atendimento educacional especializado.

O acompanhamento implica, necessariamente, na elaboração de um plano de atendimento educacional especializado. Esse plano consiste na previsão de atividades que devem ser realizadas com o aluno na sala de recurso multifuncional. O acompanhamento prevê a articulação do professor do AEE com outros profissionais que possam dar suporte às necessidades específicas desses alunos. Prevê, também, a articulação com a família no sentido de construir as condições propícias ao desenvolvimento e aprendizagem. O acompanhamento implica na necessidade de avaliação permanente da evolução do aluno nos diferentes espaços educacionais e no redimensionamento do plano do AEE. (BRASIL; MEC, 2010, p. 15).

Este atendimento “a mais”, foi algo que chamou a atenção na análise dessa pesquisa, considerando que a perspectiva histórica que a Educação Especial percorreu até os dias atuais, demonstra uma trajetória de lutas e conquistas da sua visibilidade e conquista de espaço e valorização. Percebe-se que a equipe pedagógica procura várias alternativas necessárias para que o conhecimento científico alcance seus alunos com necessidades educacionais especiais.

Os materiais didáticos para trabalhar nas Salas de Recursos Multifuncionais são produzidos nas formações continuadas promovidas pela secretaria de educação do município. As coordenadoras pedagógicas sinalizaram que os investimentos na área da educação especial reduziram drasticamente. Diante disso, surgem alguns questionamentos: Esses materiais realmente dão conta das adaptações curriculares que devem ser realizadas? Os professores devem ser os construtores desse material ou também podem contar com a aquisição de materiais industrializados e adaptados para a inclusão?

Considerando que as Salas de Recursos Multifuncionais atendem diferentes áreas de deficiências e dificuldades de aprendizagem, seria de grande importância que houvesse um investimento significativo e assíduo para a compra dos materiais e recursos para o trabalho com o atendimento educacional especializado.

### **Considerações finais**

O estudo trouxe uma breve análise das questões pertinentes ao coordenador pedagógico enquanto um dos importantes agentes educacionais no processo de orientação e organização das instituições escolares, voltado principalmente ao atendimento educacional especializado e a deficiência intelectual. Assim, efetuou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, bem como a ocorrência da pesquisa de campo por meio do grupo focal com o intuito de atribuir maior qualidade para o estudo e também para propiciar uma certa proximidade com a realidade educacional de um município paranaense.

Este tema foi escolhido a partir do interesse em pesquisar quais seriam as atribuições do coordenador pedagógico diante da inclusão de alunos com Deficiência Intelectual no ensino regular. Com base nos objetivos específicos da pesquisa, percebeu-se que as atribuições do coordenador pedagógico no processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e a

relação entre o coordenador e o professor do AEE desvela uma relação mútua, de trabalho em equipe, no qual coordenação pedagógica e comunidade escolar trabalham por um objetivo em comum que é a inclusão e o ensino e aprendizagem de seus alunos.

As adaptações curriculares ocorrem com as avaliações que a coordenação realiza juntamente com os professores da sala de recursos por meio de um plano de atendimento individual. Nessa oportunidade, percebem quais são as dificuldades dos alunos com Deficiência Intelectual que devem ser trabalhadas para que ele possa ter garantido o seu direito de acesso e permanência no ensino regular.

Quanto as dificuldades enfrentadas pela equipe de coordenação pedagógica, surgiram variadas questões, dentre elas a aceitação ou não de alguns pais em relação a frequência e atendimento aos seus filhos na sala de recurso multifuncional, inviabilizando muitas vezes o atendimento educacional especializado.

Outro aspecto importante que surge nesta pesquisa é a falta de investimento no atendimento educacional especializado, onde acaba por dificultar o acesso dos alunos a diferentes materiais e recursos que poderiam ter na sala de recursos multifuncionais. Contata-se na constituição bibliográfica e documental deste trabalho que é direito garantido o atendimento educacional especializado, mas na prática percebe-se que nem sempre é realizado de modo integral e qualitativo. Enquanto futuros coordenadores, percebemos a necessidade de estarmos constantemente pesquisando na área da Educação Especial para reivindicar os direitos e melhor atender os alunos com necessidades educacionais especiais.

O estudo demonstrou, dentre outras características, que a coordenação pedagógica desempenha um papel importante no processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, e que o trabalho em conjunto entre coordenador pedagógico e os demais professores é significativo para que se efetive o ensino e

aprendizagem nesta etapa de ensino. Também surgiram vários questionamentos e possibilidades de continuidade na pesquisa, e esperamos que o mesmo possa trazer contribuições para esta área do conhecimento.

## Referências

ARAÚJO, Érika Soares de Oliveira. **Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual na escola regular**: possibilidades de intervenção numa perspectiva inclusiva. 2016. 186f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: < <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/23349>>. Acesso em: 16 de junho de 2019.

ASSOCIATION, American Psychiatric. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-5**. [recurso eletrônico]: tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et. al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre :Artmed, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao/compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao/compilado.htm)>. Acesso em: 14 de agosto de 2018.

**Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 12 de junho de 2019.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm)>. Acesso em 25 de agosto de 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm)>. Acesso em 25 de agosto de 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968.** Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. **Brasília, 1968.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L5564.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5564.htm)>. Acesso em 25 de agosto de 2019.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em 25 de agosto 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 01 de julho de 2019.

BRASIL; Ministério da Educação. **Prorrogado o prazo de indicação para as salas multifuncionais.** Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32715#:~:targetText=A%20entrega%20dos%20equipamentos%2C%20mobilier%C3%A1rios%20e%20recursos%20que%20comp%C3%B5em%20as,2007%20foram%20entregues%205.550%20salas.>>. Acesso em 24 de novembro de 2019.

**Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm#:~:targetText=Art.%201%C2%BA%20%C3%89%20institu%C3%ADda%20a,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm#:~:targetText=Art.%201%C2%BA%20%C3%89%20institu%C3%ADda%20a,Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico.)>. Acesso em: 01 de julho de 2019.

BRASIL; Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>>. Acesso em 20 de julho de 2019.

BRASIL; Ministério da Educação. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual**, Fascículo II. SEESP/SEED/MEC. Brasília, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e humanas**. Brasília, Líber Livro Editora, 2005. 77 p.

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em 12 de junho de 2019.

PARANÁ; Conselho Estadual de Educação. **DELIBERAÇÃO Nº 02/2016**. Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba, 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 20 de novembro de 2019.

PARANÁ; Secretaria Estadual de Educação; Superintendência da Educação. **INSTRUÇÃO N.º 07/2016 - SEED/SUED**. Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais - SRM deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Curitiba, 2016. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao072016sued.pdf>>. Acesso em: 20 de novembro de 2019.

PARANÁ, Secretaria Estadual de Educação. **Sistema Estadual de Registro Escolar**. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=598>>. Acesso em 30 de novembro de 2019.

LONGHI, Simone Raquel Pagel; BENTO, Karla Lucia. **O político-pedagógico: uma ação coletiva**. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG. v.3. n.9 Jul- Dez/ 2006. Disponível em: <<http://www.cep.pr.gov.br/arquivos/File/professores/coletivo.pdf>>. Acesso em 18 de julho de 2019.

LIMA, Paulo Gomes. SANTOS, Sandra Mendes dos. **O coordenador pedagógico na Educação Básica: Desafios e Perspectivas**. Revista de Educação. Unioeste, Campus de Cascavel. v. 2, n. 4. p. 77-90. Cascavel, 2007. Disponível em: <[http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufpb/file.php/1/coord\\_ped/sala\\_3/arquivos/o\\_coord\\_pedag\\_na\\_educ\\_basica\\_desafios\\_e\\_perspectivas.pdf](http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufpb/file.php/1/coord_ped/sala_3/arquivos/o_coord_pedag_na_educ_basica_desafios_e_perspectivas.pdf)>. Acesso em 24 de agosto de 2019.

NELSON, Ionara Bezerra. **A gestão educacional e suas implicações para a organização e o desenvolvimento do trabalho escolar**. Universidade Estadual do Piauí – UESPI, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

SILVA, Giselli Cristiane da; RUARO, Laurete Maria; ORZECOWSKI, Suzete Terezinha. **A Pedagogia e a Educação nos Espaços Escolares e Não Escolares**. In: Ademir Nunes Gonçalves; Marcos Gehrke. (Org.). A Trajetória dos 40 anos do Curso de Pedagogia da UNICENTRO. 01ed. Ijuí: Unijuí, 2016, v. 01, p. 125-150.

## **A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E A SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL: ESTRATÉGIAS E POSSIBILIDADES DE UM TRABALHO CONJUNTO**

*Olga Maria Maibuk Polzin<sup>1</sup>*

*Magali Maria Johann<sup>2</sup>*

A sala de recurso multifuncional é um espaço voltado para o atendimento de necessidades educativas especiais proporcionando uma oportunidade de trabalho e reflexão para o processo de educação inclusiva. Nesse sentido, convém estudar e aprofundar questões teóricas e práticas sobre a função da coordenação pedagógica e o atendimento na sala de recurso multifuncional. Sendo assim, o objetivo geral é identificar a função da coordenação pedagógica frente a relação entre os indivíduos que frequentam a sala de recurso multifuncional e o atendimento oferecido.

Os objetivos específicos desdobram-se em: compreender a função do coordenador pedagógico dentro do ambiente escolar; conhecer o atendimento que é realizado na sala de recurso multifuncional; analisar a formação e papel desenvolvido pelo professor da sala de recursos; verificar a relação que o coordenador pedagógico estabelece com o professor e seus alunos (as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental que são atendidos pela sala de recurso multifuncional.

Foi realizado um levantamento bibliográfico e documental em Severino (2007) e elaborou-se questões norteadoras para o encontro do grupo focal em Gatti (2005) que contou com a participação de coordenadoras de um centro de atendimento educacional especializado de um município paranaense, três orientandas da pós graduação e a orientadora da pesquisa. A análise sobre os dados obtidos no encontro foi realizado a partir

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia. Agente de Serviços Gerais no Colégio Estadual Liane Marta da Costa de Guarapuava -PR. E-mail: olgamariamaibuk@gmail.com

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação, Professora Colaboradora do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO, Campus Santa Cruz. E-mail: magalimariajohann@yahoo.com.br

da análise de conteúdo em Bardin (2016) procurando fazer um cruzamento com as referências teóricas deste trabalho.

Este trabalho apresenta uma fundamentação teórica, percurso metodológico posteriormente a análise de dados e para finalizar as considerações finais.

### **O trabalho do coordenador pedagógico no ambiente escolar**

O trabalho do coordenador pedagógico mostra-se importante no andamento da organização escolar, especialmente no suporte dado aos professores em seu trabalho pedagógico, organização das estratégias e planejamento para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos (as). Oliveira e Guimarães (2013, p. 95) descrevem que “[...] o coordenador precisa resgatar sua identidade para se conscientizar de suas reais atribuições, só assim conseguirá realizar um trabalho de qualidade nas instituições escolares” [...].

Nesse sentido, há uma preocupação no resgate para as reais atribuições da coordenação pedagógica. As mesmas autoras indicam que o coordenador pedagógico é um agente que articula e transforma as instituições escolares quando desenvolve um trabalho coletivo que se vincula a ação-reflexão-ação, ofertando desse modo a qualidade no ensino para os alunos (as).

O coordenador é visto como um articulador entre os professores em Oliveira e Guimarães (2013), atuando junto deles para um ensino eficiente. Mas, as mesmas autoras apresentam as dificuldades que a coordenação pedagógica enfrenta para a execução de suas atividades. Nesse sentido, indicam que

Apontamos como algumas dificuldades do coordenador para o desenvolvimento de seu trabalho o desvio de função, a ausência de identidade, a falta de um território próprio de atuação no ambiente escolar, a deficiência na formação pedagógica, a rotina de trabalho burocratizada, imposição e defesa de projetos da Secretaria de Educação, a presença de traços autoritários e julgadores e a fragilidade de procedimentos para a realização de trabalhos coletivos. (OLIVEIRA; GUIMARÃES. 2013, p. 95)

Diante das diversas dificuldades apresentadas, Oliveira e Guimarães (2013) retratam em suma, que o trabalho que a coordenação pedagógica desenvolve refere-se a responsabilidade de coordenar todas as atividades no espaço escolar, tanto dos educandos quanto do corpo docente. Mas, de modo especial o coordenador pedagógico deve estar a serviço dos professores. Sendo assim,

Destacamos que sua principal atribuição consiste na formação em serviço dos professores. Para agir de forma eficiente, precisa, além de uma formação consistente, um investimento educativo contínuo e sistemático para que sejam desenvolvidas capacidades e habilidades múltiplas, como exige a educação atual. O conteúdo e a metodologia para essas formações devem ser continuamente avaliados e revistos para que haja possibilidade de melhoria do ensino. Essa formação deve ser tratada como a construção de um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa. (OLIVEIRA; GUIMARÃES. 2013, p. 95)

Oliveira e Guimarães (2013) apontam para a necessidade de planejamento da coordenação pedagógica junto ao planejamento dos professores. Para tal, o coordenador pedagógico deve conhecer bem o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar da Instituição para que possa desempenhar o seu trabalho.

[...] Esses documentos lhe trarão clareza dos objetivos que se quer alcançar no processo educativo, com a finalidade de garantir uma educação de qualidade a todos os alunos. Portanto, seu trabalho deve ser coletivo, compartilhado e vivenciado por todas as pessoas da escola, para que aconteça uma junção de atitudes, de conhecimentos e de posturas novas e enriquecedoras, buscando a garantia da igualdade de tratamento, do respeito às diferenças, da qualidade do atendimento e da liberdade de expressão. (OLIVEIRA; GUIMARÃES. 2013, p. 101).

Libâneo (2004) descreve a partir da organização e gestão

da escola, que a direção e a coordenação têm funções que correspondem tanto no âmbito administrativo quanto no setor pedagógico. O autor aponta também que todos os professores precisam ter aptidões para exercer o cargo.

Dirigir e coordenar são tarefas que canalizam o esforço coletivo das pessoas para os objetivos e metas estabelecidos. Tanto os pedagogos especialistas quanto os professores precisam estar aptos para dirigir e coordenar, em alguma instância de seu exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 215).

Nesta mesma perspectiva, alguns aspectos são importantes na função da direção, onde é preciso a articulação e esforço do grupo para atingir os objetivos, enquanto que para a função de coordenação, “quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas”, Libâneo (2004, p.215). Para a coordenação e direção, o mesmo autor pontua que para exercer tal função é preciso que tenha presente alguns fatores como: autoridade, responsabilidade, decisão, disciplina e iniciativa e defende que respectivas funções têm suas especificidades e preparações próprias ao seu desempenho. Libâneo (2004) especifica ao que corresponde a coordenação pedagógica,

O coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino. A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível) auxiliando-os a conceber , construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. [...] (LIBÂNEO, 2004, p. 219).

Ainda sobre a função da coordenação pedagógica, Libâneo (2004) sintetiza que é atribuição do coordenador

planejar, coordenar, gerir e acompanhar todas as tarefas pedagógica-didáticas e de currículo da escola visando a aprendizagem dos alunos (as). Ou seja, acompanhar e coordenar as funções pedagógicas relacionadas aos educadores e educandos.

Aguiar (2006) discute a gestão e a formação do profissional na educação brasileira, onde pauta a importância da profissionalização do educador para atuar nos diversos segmentos e trabalhos escolares a serem desenvolvidos, principalmente na gestão escolar. A autora discute as reformas necessárias para a garantia da profissionalização adequada para o ensino eficiente a demanda brasileira, também as dificuldades na oferta formativa educacional. Aponta para a valorização do magistério e a responsabilidade governamental em garantir o acesso e a formação docente. Também debate sobre o currículo na Pedagogia, que precisa ser visto, reformado com responsabilidade, com vistas a garantir uma formação potente para o ato de ensinar.

Contudo, dada a complexidade da realidade social e educacional brasileira, apenas a articulação desses níveis no processo formativo ainda pode ser considerada ineficiente. É fundamental inserir nessa formação oportunidades de vivência de situações que, de forma intencional, induzam à problematização do trabalho pedagógico e da gestão, de caráter coletivo e interdisciplinar. A postura investigativa do profissional de educação deverá ser marcante nesse processo, contribuindo para o alargamento do conhecimento na área. (AGUIAR, 2006, p. 208).

Sendo assim, é necessário perceber e recuperar a identificação e função da coordenação pedagógica no espaço escolar. É preciso reflexão e condições necessárias para a formação de gestores e coordenadores na educação brasileira, que dê suporte para todas as atividades desempenhadas para um ensino de qualidade, inclusive para o atendimento educacional

especializado oferecido na sala de recurso multifuncional. É importante que o coordenador conheça e se inteire das suas responsabilidades e compromissos pedagógicos dentro do ambiente escolar.

### **O Coordenador Pedagógico e a sala de recurso multifuncional**

A educação é um direito garantido pelas leis que regem o sistema educacional brasileiro. A Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, chamada de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), propõe em seu artigo primeiro que todos os brasileiros tem direito a educação e “ Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. De igual modo, no artigo 4º, é dever do Estado com a educação pública garantir o “ III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”, atualizada pela redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013. Sendo assim, a educação especial é ofertada em todas as etapas de ensino, especialmente dentro do ensino regular escolar.

A LDB (BRASIL, 1996) institui no seu capítulo V as diretrizes para a educação especial e no artigo 58 explica a quem se destina. Também aponta para quando há necessidade de ofertar serviços de apoio especializado na escola regular. No artigo 59 desse mesmo capítulo, indica-se que os sistemas de ensino deverão preocupar-se quanto ao atendimento ofertado a essa clientela e disponibilizar currículos, métodos, recursos específicos as necessidades educativas especiais. Também demonstra a importância da especialização adequada dos professores para o atendimento especializado e para professores que atuam nas salas regulares de ensino.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e nesse sentido ela afirma como um direito a criança ou pessoa que precisa de um atendimento educacional especializado, ter acesso e atendimento. No artigo 28 da mesma legislação, na sua décima parte, indica que a formação inicial e continuada deve contemplar práticas pedagógicas inclusivas para dar suporte para que o profissional tenha capacidade e condições de realizar o atendimento educacional especializado.

Dessa forma, visualiza-se a função do coordenador pedagógico e a parceria do mesmo com professores da sala regular de ensino e a sala de recurso multifuncional. Nesse sentido, coordenadores, professores e especialistas, precisam manter uma conexão buscando o melhor no ensino, adequando o currículo para alunos especiais. A oferta da sala de recurso multifuncional é implantada na escola depois que a mesma preencher alguns requisitos. Os gestores precisam estar atentos de quando a necessidade da implantação da sala, conhecer a oferta e as escolas contempladas que atendam aos critérios específicos. A secretaria a qual a escola é vinculada precisa ter elaborado o Plano de Ações Articuladas (PAR) e ter um registro no Censo Escolar MEC/INEP. Precisa ter alunos público alvo matriculado, com devidos registros no Censo Escolar/INEP, para implantar as salas destinadas para cada deficiência.

A secretaria de educação faz a solicitação do pedido das salas de recursos, assumindo o compromisso do programa no momento da inscrição de solicitação, a escola como um todo precisa seguir alguns passos no SIGETEC. Deve ocorrer o cadastro e adesão do gestor, municipal (prefeito), do estado ou distrito federal, assim como a indicação das escolas preparadas para receber as salas de recurso.

O espaço físico da sala de recurso deve oferecer atendimento no contraturno para alunos que apresentam

necessidades educativas especiais e necessitam de atendimento especializado, melhorando seu desenvolvimento educacional. As instituições de ensino devem disponibilizar espaço para sala de recurso multifuncional com diferentes categorias junto com o material necessário e professores especializados na área de educação especial, para complementação curricular pedagógica.

De acordo com a Deliberação nº 02/2016 que dispõe sobre as normas para a modalidade da educação especial no sistema estadual de ensino do Paraná, a sala de recursos de acordo com o artigo 11, deverá atender as deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, transtornos funcionais específicos e altas habilidades ou superdotação.

Dadas as considerações, percebe-se que o espaço da sala de recursos é um ambiente propício para o atendimento educacional especializado. Segundo as normas do Estado do Paraná, serão atendidos até 10 (dez) alunos por cronograma. A sala de recurso multifuncional precisa estar autorizada por Resolução da SEED respeitando o prazo de vigência, precisa estar contemplada no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar, e com consonância das necessidades específicas dos estudantes matriculados. O funcionamento das salas de recurso multifuncional terá duração 20 horas semanais, de acordo com a autorização da Secretaria de Estado da Educação conforme legislação vigente.

A sala precisa oferecer espaço, localização, salubridade, iluminação e ventilação, de acordo com os padrões da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT9050\2015). Na pasta individual do estudante, além dos documentos exigidos para a classe comum, deverá conter avaliação pedagógica de ingresso realizada pelo professor especialista, da sala de recurso multifuncionais, com as informações sobre os conhecimentos de leitura, escrita, investigação do desempenho visual e laudo oftalmológico atualizado que comprove a deficiência visual do estudante. (BRASIL, INSTRUÇÃO N 06\2016 SEED\SUED)

As pessoas atendidas na sala de recurso multifuncional e não matriculadas na instituição de Ensino, só poderão ser desligadas por opção própria ou quando tiverem sua autonomia e independência, e atingindo a aprendizagem objetivada. Os estudantes matriculados em instituição educacional serão desligados automaticamente das salas de recurso multifuncional quando concluírem o ensino médio. Os que ainda estiverem cursando a educação comum, apenas serão desligados das salas de recurso multifuncional ou transferidos, mediante, relatório pedagógico elaborado por professor especialista e equipe pedagógica sendo arquivada na pasta individual do aluno, fornecendo uma cópia do relatório descrito para o estudante transferido.

A avaliação ocorrerá por meio de um estudo de caso para diagnosticar qual caminho é o melhor para o desenvolvimento na aprendizagem do aluno conforme a instrução normativa N.º 001/2016 –SEED/SUED. O serviço de apoio especializado não substituiu a sala de aula regular, nem a sala de recurso multifuncional, mas colabora articulando com o currículo em atividades previstas pela instituição de Ensino. A avaliação para ingresso em sala de recurso multifuncional será por meio de investigação para a compreensão de origem dos problemas de aprendizados dos estudantes indicados por professores.

Ou seja, é possível viabilizar o atendimento as crianças que precisam de orientações e encaminhamento educacionais especializados. É importante conhecer as especificidades e saber os encaminhamentos necessários a essa prática.

### **Professores do ensino regular e das salas de recurso multifuncional: relações estabelecidas e atendimentos oferecidos**

O professor para atuar na rede regular de ensino da Educação Básica e também de Apoio Educacional Especializado precisa ter habilidade comprovada, especialmente para atender

as crianças que apresentam características que as fazem compor a sala de recurso multifuncionalou que frequentam o ensino regular. O docente precisa auxiliar e mediar tanto o aprendizado neste espaço de educação especializada quanto o andamento da escolarização do mesmo no ensino regular quando frequentado. O artigo 59 da LDB 9.394/96 dispõe que

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, 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 atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a 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.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculadas na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas

habilidades/superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no **caput** deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o **caput** serão definidos em regulamento.

Ou seja, o professor que for responsável pelo atendimento educacional especializado no ensino regular ou na sala de recurso multifuncional precisa estar preparado para intervir no processo de ensino e aprendizagem com métodos diversificados, buscando um ensino mais amplo ou de modo que o aluno (a) que está sendo atendido (a) seja contemplado de fato. A instituição, espaço e trabalho escolar precisam visar o pleno desenvolvimento do aluno e sua inserção inclusiva na sociedade.

A preparação e capacitação dos professores na formação inicial que é constituída na graduação é um trabalho necessário a ser desenvolvido e refletido pois posteriormente o conhecimento é significado e vivenciado na vida profissional, ou seja, na práxis educativa escolar, segundo Pimenta (2004). Em relação a formação continuada que é construída na caminhada profissional do docente, é importante que os gestores e coordenadores dos anos iniciais possam estar sempre atentos e possibilitem essa oportunidade de encaminhar e ofertar cursos que os capacitem reflexivamente e ativamente em suas particularidades e atendimentos. Alves (2015) desenvolveu um estudo sobre o ensino na formação de professores que atuavam na sala de recursos na rede municipal de educação do Maranhão. Os resultados evidenciaram a contribuição da formação para o trabalho desenvolvido na sala de recursos e apresentaram também alguns entraves como a falta de acompanhamento por parte da equipe de formação e chama a atenção para a falta de articulação entre os professores da sala regular de ensino com os professores da sala de recursos.

A relação de colaboração entre professores da sala de

recurso multifuncional e da rede regular mostra-se incipiente na investigação de Silva (2014) e também apresenta resultados que permitem visualizar o atendimento oferecido aos alunos (as) da sala de recurso multifuncional. Percebe-se que há materiais disponíveis e recursos para atender o desenvolvimento acadêmico, mas o desafio ainda é dar conta do trabalho que deve ser realizado com a diversidade de deficiências presentes nesse espaço.

Nesta mesma direção, Miranda (2017) estudou historicamente a implantação da sala de recursos em uma cidade de Minas Gerais e analisou os documentos e propostas da educação inclusiva, sala de recursos e relação entre professores da educação especial e do ensino regular em documentos formais e por meio de um estudo de um grupo focal. A pesquisa demonstra a falta de cooperação entre profissionais especializados e professores regentes das salas de aulas comuns e também aponta a inexistência dessa parceria no Projeto Político Pedagógico das Escolas, nos Planos de atendimentos individuais (PDI) que é elaborado na sala de recursos e também nas falas dos professores que participaram da pesquisa. Também se evidencia a carência na formação dos professores quanto as características e aspectos para o atendimento que se volta para quem é aluno (a) de inclusão, principalmente na sala de ensino regular.

Miranda (2017) ainda revela nas análises realizadas que o desconhecimento do PPP e de propostas de educação inclusiva que os professores apontam na realidade de suas ações, também se encontra incompleta nos próprios documentos e na falta de acompanhamento da própria equipe, gestão, coordenação escolar. A autora indica o estabelecimento de relações mais próximas entre professores responsáveis pelo ensino regular e os professores da sala de recurso multifuncional. Indica o reforço de normatizações e regulamentos escolares que apontam para o que é a educação inclusiva, a estrutura e adaptação que deve ser realizada dentro do ambiente escolar.

Para tal, corrobora Carvalho (2000), quando aponta para a necessidade de que o projeto político pedagógico da escola (PPP) e também o planejamento realizado pelos professores e equipe pedagógica, considerem as necessidades de adaptação para a efetiva educação inclusiva.

Examinar a prática pedagógica objetivando identificar as barreiras para a aprendizagem é um desafio a todos nós educadores que, até então, as temos examinado sob a ótica das características do aprendiz. Suas condições orgânicas e psicossociais têm sido consideradas como os únicos obstáculos responsáveis pelo seu insucesso na escola (CARVALHO, 2000, p.60).

O professor da sala de recursos precisa promover triagem e orientação para encaminhamento quando necessário. Também se torna indispensável que ele possa elaborar, executar, e avaliar o plano de atendimento Educacional Especializado, identificando necessidades especiais específicas.

Para atuar como Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE), o professor deverá ter: a. disponibilidade para cumprir carga horária de 20 (vinte) horas semanais, que deve compreender os 05 (cinco) dias da semana de segunda a sexta-feira; b. especialização em cursos de pós-graduação em Educação Especial, Licenciatura Plena ou Ensino Médio com habilitação em Magistério e Estudos Adicionais na área da deficiência mental; c. formação em cursos de licenciatura em Educação Especial, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental; d. complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento, para atuação na Educação Básica. (BRASIL, INSTRUÇÃO NORMATIVA N.º 001/2016 – SEED/SUED, pg 3-4).

Ou seja, o professor deve apresentar formação para atuar tanto na educação do ensino regular quanto no atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais.

Para além disso, e aqui encontra-se o objetivo dessa temática de investigação, esses professores e ambiente de atendimento educacional especializado necessita do apoio, acompanhamento e orientação da coordenação pedagógica escolar. Sendo assim, o processo de educação inclusiva torna-se uma construção coletiva e pertinente a realidade e diversidade da educação regular e especial.

### **Percurso metodológico da pesquisa**

Este estudo é do tipo exploratório, sendo uma pesquisa qualitativa que tem como metodologia a pesquisa bibliográfica por meio de Severino (2007), documental e análise de conteúdo em Bardin (2016), bem como o grupo focal em Gatti (2005). O estudo apoia-se na pesquisa de fontes como livros, teses, artigos, documentos e normativas com a finalidade de evidenciar as contribuições teóricas ao estudo e conta ainda com as reflexões da pesquisa empírica acerca da função da coordenação pedagógica e o atendimento na sala de recurso multifuncional.

O primeiro passo metodológico foi feito por um levantamento bibliográfico onde selecionamos textos que possuam maior contribuição para o desenvolvimento da pesquisa. A pesquisa bibliográfica segundo Severino (2007) é entendida como aquela que se realiza a partir do registro disponível, utilizando-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores.

O grupo focal é realizado por um encontro de pessoas que tem algum tipo de experiência em comum. A autora Gatti (2005) define as características gerais da metodologia do grupo focal onde o pesquisador faz a seleção do grupo segundo alguns critérios de investigação “[...] Privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios – conforme o problema em estudo, desde que eles possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material

discursivo/expressivo [...]”. (GATTI, 2005, p. 7).

O tratamento dos resultados obtidos ocorre por etapas definidas a partir da teoria de análise de conteúdo de Bardin (2016), que demonstra o conteúdo relevante analisado e ao final procura-se a partir de uma observação detalhada e crítica, verificando a veracidade dos documentos e conteúdos analisados.

### **Permissão para a pesquisa e realização do grupo focal**

Nesta oportunidade, iremos apresentar algumas reflexões sobre a análise dos dados que foram transcritos na íntegra em relação ao encontro do grupo focal que realizamos com uma equipe de coordenadoras do Centro de atendimento educacional especializado (CAEE) de um município do PR. Também vamos apresentar reflexões teóricas a partir de alguns autores e documentos que norteiam a educação especial e o atendimento educacional especializado que conversam com os dados coletados. Procuraremos na medida do possível, tentar responder o problema norteador desta pesquisa e também os objetivos para esse momento de construção do conhecimento científico.

Ao ler e refletir sobre a pesquisa a que se refere esse artigo, compreendemos ser importante a coleta de dados sob uma perspectiva de pesquisa de campo por meio de um grupo focal para aprofundar um pouco mais nossos conhecimentos sobre o trabalho do coordenador pedagógico e a sua relação com a sala de recursos multifuncionais.

A professora orientadora desta pesquisa obteve a permissão da Secretaria de Educação de um município do Estado do PR para no dia 08 de novembro de 2019, às 13:30 hs, onde dirigiu-se com mais três orientandas da Pós-graduação a um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) para realizar o grupo focal sobre o tema proposto neste trabalho.

Participaram do grupo focal: três orientadoras

pedagógicas do CAEE, três orientandas da Pós-Graduação e a Professora Orientadora dos três trabalhos conclusivos. Inicialmente a Professora orientadora da Pós-Graduação apresentou-se e apresentou as orientandas. Agradeceu a oportunidade de realizar o grupo focal e a discussão de um tema bastante pertinente a educação. As três coordenadoras pedagógicas participantes do grupo focal também se apresentaram e explicaram quais eram as suas atribuições enquanto coordenadoras pedagógicas no departamento pedagógico na divisão da Educação Especial na Secretaria de Educação do município.

Em relação ao tempo de atuação profissional como coordenadoras pedagógicas, as três professoras participantes responderam estar a frente desse trabalho em média há cinco anos no CAEE. Relataram que a equipe realiza o acompanhamento dos alunos inclusos no ensino regular, nas classes especiais, nas Salas de Recursos Multifuncionais, e também fazem atendimento domiciliar.

C1: Somos uma equipe né, dentro do departamento pedagógico, uma divisão que é da educação especial, a gente faz o acompanhamento dos alunos inclusos do ensino regular, e desse acompanhamento também das salas de recursos multifuncionais né e das duas classes especiais que a gente tem na rede esse que é o nosso e o atendimento domiciliar. (GRUPO FOCAL, 08/11/2019)

No Centro de Atendimento Educacional Especializado, (CAEE), as coordenadoras são responsáveis pelo acompanhamento do andamento das salas de recurso multifuncional do município e educação especial, tratam de assuntos referentes ao auxílio para os professores das salas do ensino regular que possuem inclusão, apoiando quanto ao diagnóstico, atendimento e encaminhamento dos alunos para sala de recursos. Também é oferecido serviços de fonoaudiologia,

psicologia, fisioterapia e serviço social, além dos trabalhos da equipe de coordenadoras. A deliberação de 2016 esclarece os objetivos do centro de atendimento educacional especializado.

Art. 21. O Centro de Atendimento Educacional Especializado destina-se ao apoio especializado complementar ou suplementar, não substitutivo à escolarização aos estudantes da Educação Especial, assegurando o direito a um conjunto de atividades clínicas e educacionais, estratégias e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade (BRASIL, DELIBERAÇÃO 2016, pg.13)

A formação das coordenadoras entrevistadas se distribui em: duas professoras com formação em pedagogia e uma professora com graduação em ciências biológicas com especialização em educação especial.

### **O centro de atendimento educacional especializado e a sala de recurso multifuncional**

A equipe de coordenadoras entrevistadas demonstraram no diálogo estabelecido que as mesmas são as responsáveis pelas salas de recursos e educação especial na rede pública de ensino fundamental dos anos iniciais, auxiliando professores das salas de recurso e ensino regular, coordenação pedagógica, para o atendimento ao aluno, diagnóstico e inclusão, promovendo cursos de formação aos professores, e dando suporte as dificuldades apresentadas. Nota-se que as participantes evidenciaram que o atendimento não é totalmente completo dada a grande demanda posta, mas a equipe procura trabalhar coletivamente, dividindo as funções e atendendo ou encaminhando os atendimentos para as áreas de atendimentos específicos. Apontam ainda para a facilidade de comunicação pelo telefone quando não é possível acompanhar e coordenar presencialmente as atividades. Esse fato faz referência ao que Alves (2015), Silva (2014) e Miranda (2017) sugerem ao

demonstrar a importância no acompanhamento por parte da equipe escolar e coordenação pedagógica aos professores do ensino regular e educação especializada.

Em relação a sala de recursos, as coordenadoras pedagógicas evidenciaram que são ofertadas aulas de educação especializada nas salas de recursos no contra turno das salas regulares, ou mesmo adaptando em horários do próprio turno para aqueles com dificuldades de locomoção. Segundo a transcrição a seguir, são abertas exceções ou adaptações nos horários de atendimentos por dificuldades específicas de cada aluno e sua localidade.

C3: Então no dia da hora atividade que deveria ela vai alternando os dias e vai pegando eles na sala de recurso para fazer esse atendimento. Às vezes a gente tem que abrir essas exceções por causa do transporte. Gente não é possível eles se deslocarem duas vezes por dia (GRUPO FOCAL, 08/11/2019).

O centro de atendimento educacional especializado é organizado para dar suporte e apoio para a inclusão do aluno especial ao atendimento especializado tanto no ensino regular quanto na sala de recursos, assim como para a coordenação pedagógica e para os professores. Os encaminhamentos podem ser feitos com ajuda de especialistas e podem ser realizados encaminhamentos para diversas áreas oferecidas dentro do espaço do CAEE.

Também foi realizada uma pergunta norteadora do grupo focal sobre os recursos e materiais disponibilizados para a sala de recursos que segundo Miranda (2017) é importante para garantir o ensino e aprendizagem e desenvolvimento acadêmico dos alunos (as) atendidos. A coordenadora comenta que há muito tempo diminuíram as verbas para a educação especial. Diante desse fato, o município estimula e encaminha a confecção de materiais pelas professoras do atendimento educacional especializado e do ensino regular nas formações pedagógicas

realizadas no começo do ano letivo. Diante dessa situação nos perguntamos: será que a formação também contempla a teoria e discussões inerentes a inclusão e o atendimento educacional especializado disponibilizado na sala de recursos multifuncionais e no espaço do ensino regular?

### **A relação do centro de atendimento educacional especializado com os professores da sala de recurso multifuncional**

A coordenação do CAEE atende as salas de recursos e faz os encaminhamentos dos alunos inclusos da educação regular para a sala de recursos multifuncional. As entrevistadas comentam que a relação é muito próxima, não necessitando ser agendado o atendimento. Algo interessante que surgiu nas falas das participantes foi a utilização da tecnologia, mais precisamente nos grupos de WhatsApp, onde é possível um atendimento e uma comunicação mais imediatos.

G1[...] a gente tem grupos no WhatsApp que facilita também essa troca, troca de experiências, troca de dúvidas, questionamento, eles nos mandam, então é um canal muito aberto, né [...] (GRUPO FOCAL, 08/11/2019).

Percebemos na fala das participantes que o CAEE conseguem na medida do possível realizar uma conexão com professores da sala comum e professores da sala de recursos, na tentativa de promover melhorias e conversações entre os mesmos em relação ao desenvolvimento educacional e aprendizagem do aluno. Essa facilidade de comunicação e relação entre o ensino regular e as salas de recursos não ocorrem com frequência em alguns estados brasileiros segundo Miranda (2017). As entrevistadas afirmam que a todo momento tentam buscar conciliar o aprendizado dos alunos com diferentes tipos de ensino. Nesse sentido, a secretaria de educação especial (2008) aponta que é preciso

Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2008, pg.4)

Mesmo havendo muitas dificuldades no atendimento oferecido na sala de recursos ou no ambiente do CAEE, por vários fatores, dentre eles financeiros, por falta de verba disponibilizada a educação especial, as coordenadoras apontam para um grande desafio que estão enfrentando, em relação a não aceitação dos pais quanto a existência de dificuldades ou deficiências que o filho apresenta. Essa negativa familiar impossibilita o acompanhamento e atendimento para a criança, privando-a deste direito, limitando a possibilidade de desenvolver habilidades, capacidade de socialização e aprendizado.

(C3) - temos dois casos em que um implantou e a família não trouxe ele para aprender libras, não quis.

(C1) - não querem.

(C3) - então alguns pautados, a família não quer, e também se não praticar em casa ele nem vai desenvolver. Então nós temos um caso assim e já tivemos casos que era a educação infantil e a mãe também quer fazer um implante. Então ela tinha uma acompanhante ali no momento, que está ali mais próximo dela, ela tem um pouquinho de audição em um ouvido ne, mas a mãe ainda pretende que ela faça o implante. Ela também não frequenta a sala de recurso aqui e também não está aprendendo libras, mas é opção da família.

(C3) [...] isso também é uma coisa que a gente sempre faz, dos serviços que a gente oferece, se os pais não trazem, não querem, eles assinam o termo de compromisso. O serviço está sendo ofertado, a gente pede ainda, a maioria em muitos dos casos eles tem o transporte -no caso da área visual e da surdez tem o transporte que traz eles para o atendimento. Então tem o profissional, tem o ambiente, tem o transporte, e não vem. Então a família se responsabiliza. (GRUPO FOCAL, 08/11/2019).

As pesquisadoras também questionaram se existem conflitos entre o professor da sala de recursos e o professor da sala de ensino regular para o atendimento especializado. A seguir apresentamos a transcrição literal do grupo focal em relação a questão comentada.

C1: Sim, às vezes tem né gente, eu acho que é normal porque as pessoas discordarem de opiniões e é algo que enriquece qualquer trabalho né também, então acontece.

C2: E até porque o número menor de alunos né...

C1: E tem professores que são abertos a inclusão e outros são mais resistentes, então com nossos colegas mais resistentes a gente acaba tendo que intermediar alguns conflitos. Mas as professoras de sala de recurso, elas têm também livre acesso né. (GRUPO FOCAL, 08/11/2019).

A resposta das coordenadoras é afirmativa e nesses casos a coordenação pedagógica do CAEE também tenta intermediar e resolver na medida do possível. Mas, as mesmas ressaltam que tem professores que são abertos e disponíveis para a inclusão e não desenvolvem problemas de relacionamento ou conflito nas relações estabelecidas.

### **As deficiências atendidas pela sala de recursos multifuncionais**

A sala de recursos atende uma diversidade de necessidades educativas especiais. Primeiramente, segundo o relato do grupo focal, a sala de recursos nomeava-se como: tipo 1 e tipo 2. Segundo as coordenadoras, a tipo 1 disponibiliza o atendimento para deficiências intelectuais, e a tipo 2 as deficiências visuais, surdez e altas habilidades. Atualmente, segundo a fala das participantes, as salas são divididas em 4 áreas: 1. deficiência intelectual, 2. altas habilidades e super dotação, visual, e 4. Surdez. As salas destinadas a cada área são chamadas de Sala de Recurso Multifuncional.

A fala das coordenadoras evidenciou a preocupação que as mesmas tem em atender dentro do CAEE conforme o que

prevê a legislação. Embora o atendimento precisa seguir a legislação, as coordenadoras participantes do grupo focal comentam que existe muito mais dedicação e disponibilidade de professores e coordenadores no atendimento das salas de recursos e para trabalhar em horários diferenciados e o desenvolvimento de variadas ações, e esses acontecimentos não estão nos documentos. É a disponibilidade e o compromisso que os professores, coordenadores e equipe tem em oferecer um trabalho eficiente para quem precisa desse atendimento. Para colaborar com essa fala das participantes podemos citar Oliveira e Guimarães (2013) que afirmam que o coordenador pode ser visto como um articulador entre os professores atuando junto deles para um ensino com eficiência.

Neste grupo focal ficou claro quais são as deficiências atendidas na sala de recursos multifuncional e segundo o artigo 11 da Deliberação nº02/2016 o atendimento deve ser assegurado para aqueles que apresentam:

Art.11. Para fins desta Deliberação, os estudantes aos quais deverá ser assegurado Atendimento Educacional Especializado são aqueles que apresentam: I – deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; 7 Processo nº 1215/2015 II – transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuro psicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereó típicas motoras, incluindo-se nessa definição estudantes com autismo clássico, síndrome de Asperge, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação; III – transtornos funcionais específicos: aqueles que apresentam transtorno de aprendizagem, como disgrafia, disortográfica, dislexia, discalculia ou transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, entre outros; IV – altas habilidades ou super dotação: aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com uma ou mais áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, DELIBERAÇÃO Nº 02/2016, pág. 7-8).

Segundo a fala das coordenadoras do CAEE e analisando os documentos já pesquisados em outro momento fica evidente o atendimento conforme a legislação e direitos contidos nos documentos. Mas será que esse atendimento não possui carências, ou necessidades para além da legislação?

### **A formação inicial e continuada de professores e a inclusão**

Para atuar na sala de recursos o professor precisa estar apto para essa função. Ou seja, na sua formação inicial ou continuada, deve habilitar o mesmo para atuar nesse espaço de educação especializada. As coordenadoras comentam no grupo focal que antigas grades continham a formação para a habilitação em educação especial que tornava o professor apto para assumir a sala de recurso. Mas que hoje é possível trabalhar na sala de recursos durante a formação continuada, ou seja, o professor pode ser especialista em educação especial.

C2: Especialização em Educação Especial, é o principal. C1: Porque a gente tem Estatuto né, e conforme o Conselho Nacional de Educação ele destina lá quem é o professor, então tem as meninas que tem os adicionais, antigos adicionais né e os professores, o pessoal que também tinha a antiga grade da pedagogia que tinha habilitação também é apto né, por causa da lei, né.

C2: Nós temos toda uma legislação que rege desde a LDB, também tem a parte específica lá da educação especial a gente segue ainda dentro que que está prescrito ali né. (GRUPO FOCAL, 08/11/2019).

É importante destacar que as coordenadoras do grupo focal atentaram para a necessidade de estar sempre atualizando os professores com cursos de formação ofertadas pela secretaria de educação ou buscando esses cursos fora do ambiente escolar. O artigo 32 da deliberação de 2016 cita o direito a formação dos professores e de que forma é garantido esse acesso.

Art. 32. A formação de professores para a Educação Especial em nível superior dar-se-á: I – em cursos de licenciatura em Educação Especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a Educação Infantil ou para os anos iniciais do Ensino Fundamental; II – em curso de pós-graduação específico para Educação Especial; III – em programas de complementação pedagógica, para Educação (BRASIL, DELIBERAÇÃO, 2016, pág. 18)

Também surgiu na análise de dados do grupo focal a indicação de urgência em relação a preparação, dedicação e formação continuada para os professores que desejam atuar na sala de recursos multifuncional. Os desafios para a educação especial e seu atendimento estão crescendo a todo momento em todos os ambientes educacionais e é preciso que as instituições se preocupem e procurem dar um suporte teórico prático para os professores que trabalham no atendimento educacional especializado e também aos professores e coordenadores do ensino regular que necessitem de auxílio.

### **Considerações finais**

Este artigo teve como foco principal investigar a função do coordenador pedagógico frente ao atendimento e acompanhamento da sala de recurso multifuncional. A pesquisa mostrou resultados positivos, bem como aspectos e necessidades em relação a ampliação e melhoramento do trabalho do atendimento educacional especializado na sala de recurso multifuncional no espaço do ensino regular.

Por um lado, o coordenador precisa estar sempre em busca de estratégias de ensino, materiais e suporte pedagógico para auxiliar o professor em sala, com qualidade, sempre pesquisando novas formas de aprendizado. Por outro, o professor precisa de igual modo se atualizar constantemente e desenvolver seu trabalho com eficiência dentro da sua sala de atendimento educacional especializado ou na sala regular de ensino.

Também podemos observar que a sala de recurso multifuncional depende das verbas destinadas a ela para adquirir os materiais e recursos para a adaptação curricular e de atendimento especializado aos alunos e outros encaminhamentos necessários. Ou seja, não se pode contar somente com a função desempenhada de maneira satisfatória pela coordenação pedagógica e professores da sala de recursos, se não tiver condições de oferecer materiais e adaptações necessárias ao atendimento as particularidades de cada criança.

Outra questão que emergiu na análise do grupo focal realizado é a responsabilidade da família quanto ao atendimento e frequência do aluno (a) na sala de recurso multifuncional. Ou seja, o direito é garantido, a prefeitura municipal organiza o espaço e equipe pedagógica, mas a família não aceita a dificuldade ou deficiência dos seus filhos e não levam os mesmos para esse espaço de ensino e aprendizagem especializada.

Percebemos também que a função e atendimento que a coordenação pedagógica do CAEE realiza e desempenha é ampla. Pois, a educação básica, educação especial e centro de atendimento educacional especializado é atendida pela equipe de coordenação. Esta por sua vez, articula o trabalho pedagógico entre os professores, presta auxílio pedagógico para as instituições e também faz atendimentos aos familiares na escola e a domicílio, e ainda busca formas de ensino atualizado para o melhor desenvolvimento dos alunos. Também atende por meio de uma equipe interdisciplinar as particularidades físicas e de saúde das crianças.

Ou seja, percebemos que a realidade da gestão pedagógica tem relação direta com a teoria, documentos estudados e refletidos por nós. A pesquisa de campo nos revela resultados positivos, problemáticas, deficiências e nos convida a prosseguir na investigação para uma educação profícua, gratuita e de qualidade na gestão pedagógica e escolar.

Este tema foi escolhido por ser amplo o trabalho do

coordenador pedagógico, e como é realizado juntamente com a sala de recursos, que muitas vezes é enfatizado apenas o professor e o aluno desse ambiente, ficando despercebido esse trabalho importante desenvolvido pela coordenação pedagógica. Todas as questões citadas no início da investigação foram respondidas na medida do possível, mas surgiram outras indagações e problemas para serem investigados.

Um dos pontos relevantes encontrados nessa investigação foi a falta de recursos financeiros e de materiais para a educação especial, pois não há repasse o suficiente de verbas pelos responsáveis (Estado) para esse fim. Desse modo, os professores confeccionam materiais no curso de formação, deixando-nos uma reflexão: será que há tempo disponibilizado para leitura, discussão e formação em relação aos assuntos voltados a educação especial? Também emergiu a dificuldade dos pais aceitarem e deixarem os filhos usufruírem do atendimento educacional especializado ou a frequentarem a sala de recurso multifuncional.

Por fim, recomendamos que este trabalho não esgote a questão estudada nesse momento. Esperamos motivar novas investigações com a finalidade de pesquisar a gestão, coordenação e o atendimento na sala de recursos multifuncionais.

## Referências

AGUIAR, Marcia Angela da S. Gestão da educação e a formação do profissional da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Marcia Angela da S. (orgs). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2006. 320 p.

ALVES, Ana Cláudia De Sousa. **O ensino desenvolvido na formação de professores que atuam em sala de recursos na rede municipal de educação de Imperatriz/MA**. 2015. Dissertação (Mestrado). Curso De Ensino, Universidade do Vale do Taquari. Univates, Lajeado, 28 set. 2015. Disponível em: <[Http://Hdl.Handle.Net/10737/1139](http://hdl.handle.net/10737/1139)

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério de Educação. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Brasília. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**. 6 de julho de 2015.

Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília. 2015

BRASIL. Curitiba. **DELIBERAÇÃO Nº02/2016**, 15 de setembro de 2016. Comissão Especial Temporária Cee/PR. Curitiba. Paraná, 2016

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

BRASIL. Curitiba. **INSTRUÇÃO N 06/2016**, SEED/SUED, 29 de setembro de 2016. Secretaria do Estado Da Educação, Superintendência da educação. Curitiba. Paraná, 2016

BRASIL. Curitiba, **INSTRUÇÃO Nº 08/2016** – SEED/SUED. 19 de outubro de 2016. Secretaria De Estado Da Educação, Superintendência Da Educação. Curitiba. Paraná, 20

BRASIL. Curitiba, **INSTRUÇÃO N.º 07/2016** - SEED/SUED. Curitiba, 17 de outubro de 2016. Curitiba Paraná.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livros. Editora 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. Ed. Revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004. 319 p.

MIRANDA, Simone Regina. **Um estudo sobre Educação Inclusiva em Conselheiro Lafaiete\MG**: Dialogo entre os Professores das Salas de Recurso e os Professores Regentes. 2018.- Dissertação

(Mestrado) - Universidade Federal De Juiz De Fora (Ufjf) Programa De Pós-Graduação Em Educação Brasileira. Juiz De Fora (Jf) 2018. Disponível em: <https://Repositorio.Ufjf.Br/Jspui/vHandle/Ufjf/6735>

OLIVEIRA, Juscilene Da Silva; GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. **O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar**. Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues. Ano I. Edição I. Janeiro de 2013. p. 95-103.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 304 p.

SILVA, Suzana Sirlene da. **Salas de Recursos Multifuncionais**: contexto de Inclusão Escolar para os alunos Público-Alvo da Educação Especial. 2014. 178 F. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras. (Campus De Araraquara), 2014. Disponível em: <http://Hdl.Handle.Net/11449/124145>.

## A IMPORTÂNCIA DO PEDAGOGO NOS SERVIÇOS DO CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO DE ASSISTÊNCIA SOCIAL (CREAS)

*Mariana Alves Batista*<sup>1</sup>  
*Vanessa Elisabete Raue Rodrigues*<sup>2</sup>

O interesse pelo tema se iniciou com a experiência como psicóloga atuante na equipe técnica do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) do município de Pinhão-PR. Esse trabalho se desenvolveu a partir da constatação de haver uma equipe reduzida nos serviços do CREAS e Secretaria Municipal de Assistência Social do município, também por meio de estudos sobre as normativas do Serviço Social, durante minhas práticas profissionais, e sobre a Pedagogia, durante o curso de especialização, do qual este trabalho é fruto. Os dados apontam para a necessidade do trabalho interdisciplinar e, também, sobre a importância da participação do pedagogo nesse processo.

Observou-se que o município de Pinhão-PR não conta, atualmente, com a equipe técnica mínima necessária no serviço e que a demanda ultrapassa a recomendada na Norma Operacional Básica dos Recursos Humanos do Sistema Único de Assistência Social NOB-RH/SUAS (2006). Durante os anos de 2017, 2018 e início de 2019 o serviço contava com apenas dois técnicos de nível superior: uma psicóloga e uma assistente social, além de dois/duas servidores/as de nível médio, um/a atuando como auxiliar administrativo e outro/a como serviços gerais”. Recentemente, em setembro de 2019, um coordenador passou a compor a equipe. Outro fato importante a ser destacado é que o edital 01/2016 do município de Pinhão-PR, que divulgou o

---

<sup>1</sup> Graduada em Psicologia pela Faculdade Guairacá, com Especialização em Fundamentos da Organização do Trabalho Pedagógico com Ênfase em Administração, Políticas e Legislação da Educação Básica pela Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG e docente colaboradora no Departamento de Pedagogia - UNICENTRO

o concurso público para essa municipalidade, previu cinco vagas para pedagogo social, que ainda não foram chamados, segundo os gestores que participaram da pesquisa.

Apesar dos desafios, o CREAS desse município busca ofertar atendimentos inter e multidisciplinares, grupais, familiares e individuais, conforme as normativas que regem o serviço. Esse serviço também busca realizar os encaminhamentos, sempre objetivando a interação entre os diversos setores, assim como com a educação. A parte dos encaminhamentos e elaboração dos planejamentos das ações cabe aos técnicos do Sistema Único de Assistência Social, que são psicólogos e assistentes sociais. Porém, além dos serviços técnicos, as normativas que regem o trabalho no CREAS preveem a participação do pedagogo na equipe do CREAS e dos serviços socioassistenciais, por meio da educação não formal.

As pesquisas mostram as potencialidades do CREAS no trabalho voltado à Educação não formal, voltada a questões e temas característicos do trabalho do CREAS, dos quais a violência é o principal. Para isso, foram estudadas as políticas envolvidas, assim como o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e as leis que regularizam o CREAS, Política Nacional de Assistência Social (PNAS), as referências técnicas para atuação dos profissionais no CREAS.

A pesquisa demonstrou que o CREAS é aliado no enfrentamento das violências e que o tema violência é complexo, necessitando de olhares e ações interdisciplinares. Observa-se que a violência é estrutural e muitas vezes apresenta-se através da retirada de direitos da população e o descaso para com os direitos sociais. Isso é ilustrado com a retirada da educação libertadora e crítica, como base da Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), além do *Programa Escola Sem Partido*, e tantas outras questões que ilustram a falta de investimentos do governo para a educação (SILVA; PEREIRA; SILVA, 2018).

Diante do exposto, pretendeu-se demonstrar a importância do trabalho do pedagogo no CREAS do município de Pinhão-PR e problematizar a inexistência de um pedagogo nesse serviço. Também buscou-se questionar sobre a participação dos pedagogos na política social do município. Foram aplicados e analisados questionários e entrevistas, junto aos gestores, com base na literatura pesquisada sobre o tema. Para tanto, foi realizada revisão bibliográfica sobre pesquisas relacionadas ao tema, nos principais sites de busca, assim como *SciELO*, *Google Acadêmico*, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), CAPES Catálogo de Teses e Dissertações e CAPES Periódicos.

Adiante, realizou-se uma breve descrição sobre o serviço preconizado pelas políticas de assistência social, mais especificamente no que se refere ao CREAS, para posteriormente falar sobre socioeducação, que é um dos serviços prestados, procurando relacionar com pesquisas sobre a Pedagogia Social e o trabalho do pedagogo social em instituições como o CREAS.

## **O PEDAGOGO NO CREAS**

### **As políticas sociais e os serviços prestados no CREAS**

Segundo a Política Nacional de Assistência Social (PNAS – 2004), cabe à Política de Assistência Social apoiar a família na sua função protetiva, além da busca pela garantia de direitos fundamentais. O documento destaca a participação da proteção social especial de média complexidade, da qual o CREAS é principal representante, quando existe situação de violação de direitos ou acompanhamento de medidas socioeducativas em meio aberto. Nesse sentido, o documento destaca o serviço da proteção social especial de média complexidade no seguinte trecho: “São considerados serviços de média complexidade aqueles que oferecem atendimentos às famílias e indivíduos com seus direitos violados, mas cujos vínculos familiar e comunitário não foram rompidos” (BRASIL, 2004, p.5).

De acordo com Agrário (2016), os adolescentes, em cumprimento de Medida Socioeducativa e suas famílias, devem ser inclusos no atendimento interdisciplinar do CREAS, que é o Serviço de Proteção e Atendimento Especializado às Famílias e Indivíduos (PAEFI). Esse documento indica que os atendimentos ofertados pelo CREAS para Medida Socioeducativas (MSE) devem ser individuais e grupais, mas que os grupais não devem tentar suprir as carências do município com relação à cultura, esporte e lazer, mas sim devem oportunizar atividades que levem a comunidade a ter reflexões referentes à temática do CREAS, que estão ligadas com a violação de direitos, assim como relações grupais, cultura da paz, superação de violências e preconceitos, cidadania, direitos e deveres, convivência social e familiar etc. O documento orienta o acompanhamento realizado pelo CREAS às MSE:

Devido à ausência ou precariedade da oferta de atividades e serviços em muitos territórios, é comum que a equipe de referência do Serviço de MSE em Meio Aberto tente preencher essas lacunas com a oferta de tais atividades no CREAS, contudo o serviço têm seus objetivos e atribuições da execução da medida socioeducativa dispostas nas normativas da Política de Assistência Social, no qual deve ser cumprido (AGRÁRIO, 2016, p.16).

A norma operacional básica dos recursos humanos da política de assistência social (NOB-RH/SUAS, BRASIL, 2006), considera que o assistente social é o profissional essencial nos serviços, mas que o psicólogo também pode trabalhar como técnico da política, realizando os mesmos atendimentos, assim como a elaboração do Plano de Atendimento e encaminhamentos decorrentes.

Da mesma forma, o Sistema Nacional Socioeducativo (SINASE) orienta o serviço socioeducativo, indicando a necessidade de atendimentos voltados ao adolescente e sua família, o qual é ofertado pelo CREAS, mas que também é de responsabilidade de outros setores:

Os papéis atribuídos a esses atores sociais conjugam-se e se entrelaçam: (1) a sociedade e o poder público devem cuidar para que as famílias possam se organizar e se responsabilizar pelo cuidado e acompanhamento de seus adolescentes, evitando a negação de seus direitos, principalmente quando se encontram em situação de cumprimento de medida socioeducativa; (2) à família, à comunidade e à sociedade em geral cabe zelar para que o Estado cumpra com suas responsabilidades, fiscalizando e acompanhando o atendimento socioeducativo, reivindicando a melhoria das condições do tratamento e a prioridade para esse público específico (inclusive orçamentária)(SINASE, 2006, p.26).

Ainda de acordo com o SINASE, o Plano Individual de Atendimento (PIA) é o principal instrumento técnico da aplicação da medida socioeducativa, que deve contemplar o caráter pedagógico da MSE, estendendo-se à família do adolescente, obedecendo às orientações do ECA, que coloca o adolescente como pessoa dotada de direitos, em uma fase peculiar do desenvolvimento. Esse documento é elaborado pelo técnico do Sistema Único de Assistência Social, seja o psicólogo ou assistente social, sendo a base do acompanhamento, indicando, através dos seus resultados, as ações do serviço. A normativa faz a seguinte referência à elaboração do PIA:

Art. 53. O PIA será elaborado sob a responsabilidade da equipe técnica do respectivo programa de atendimento, com a participação efetiva do adolescente e de sua família, representada por seus pais ou responsável.

Art. 54. Constarão do plano individual, no mínimo:

I - os resultados da avaliação interdisciplinar;

II - os objetivos declarados pelo adolescente;

III - a previsão de suas atividades de integração social e/ou capacitação profissional;

IV - atividades de integração e apoio à família;

V - formas de participação da família para efetivo cumprimento do plano individual; e

VI - as medidas específicas de atenção à sua saúde (SINASE, 2006).

As orientações técnicas: CREAS (2011) contempla, além da elaboração do Plano de Acompanhamento Individual e/ou familiar, pelo técnico junto com indivíduo e/ou família, também a elaboração de ações grupais voltadas ao público atendido. Este documento indica que o Planejamento familiar pode embasar a construção de ações de trabalho voltadas à coletividade, que podem contribuir com o trabalho técnico.

O desenvolvimento do Plano de Acompanhamento implica na realização de atendimentos continuados, que podem ser realizados em formatos diversos (individual, familiar, em grupo, com grupos de famílias) - considerando as situações vivenciadas e as singularidades de cada família/indivíduo em acompanhamento, além de ações que oportunizem o fortalecimento da autonomia e o acesso a direitos. Implica, portanto, na realização de encaminhamentos e na articulação de processos de trabalho em rede para a atenção integral das famílias/indivíduos. 04 - Caderno CREAS. Frente a essas considerações, do ponto de vista metodológico faz-se importante compreender o trabalho social no CREAS a partir de três principais dimensões: Acolhida, Acompanhamento Especializado e Articulação em Rede. Atuando de forma complementar, estas três dimensões devem organizar e orientar o trabalho social especializado desenvolvido no âmbito dos Serviços do CREAS (BRASIL, p. 58, 2011).

De acordo com Lira (s.d, p.11), ainda existem muitos desafios a serem enfrentados para a efetivação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), mas enfatiza que estamos no caminho, já que as premissas do SUAS são conquistas de direitos humanos fundamentais, os quais devem ser preservados. Ela aponta que esses desafios devem ser superados por meio do diálogo intersetorial e interdisciplinar, e ações pautadas nas diretrizes do SUAS, representando a possibilidade de transformação social e a garantia dos direitos fundamentais. Laurisbel Guimarães Pinheiro (*apud* LIRA, s/d. p.11) faz o seguinte comentário: “sabemos que temos muito a caminhar, ainda, para

consolidação do SUAS, mas já estamos caminhando a passos largos, e este documento sintetiza uma destas passadas que contou”.

Ortolani (2011) defende que as medidas socioeducativas não se efetivam por falta de investimentos nas áreas sociais e humanas, já que, apesar de a proteção social ser tão importante aos olhos dos estudiosos da temática, que demonstram sua importância científica, muitas vezes é algo desvalorizado aos que têm os olhos voltados ao crescimento econômico, juntamente com a desresponsabilização estatal.

Desse modo, existem diversas normativas que orientam para o bom funcionamento dos serviços do CREAS, assim como de outros serviços do SUAS, além de estudos na área, que reforçam a necessidade do trabalho multidisciplinar nesses serviços. A seguir, a reflexão tratará mais especificamente desse serviço e compromisso da Assistência Social, bem como do CREAS, que é a socioeducação.

## **A socioeducação**

Na linha de pensamento para a compreensão da socioeducação, Lira (s/d, p.16) discorre sobre desafios dessa prática e traz diversas técnicas para serem trabalhadas. Além disso, mostra os espaços como CRAS e CREAS como sendo propícios para a educação e descreve-a como elemento essencial à transformação social:

A educação, entendida como a essência da transformação, revela possibilidades que não estão unicamente sob responsabilidade das instituições de ensino. O processo que viabiliza a educação das pessoas, fortalecendo o processo de inclusão social através do CRAS acontece em todos os espaços coletivos, pautados nos valores sociais que delineiam a identidade das pessoas. Portanto, a importância da educação para a transformação está além dos muros das creches, escolas, universidades. A educação que transforma está na capacidade de refletir sobre os conhecimentos e na produção de saberes

que terão aplicabilidade nos espaços coletivos. Uma educação que esteja além da escolarização, da formalização e apropriação de conhecimentos, que reconheça as potencialidades dos indivíduos e a capacidade coletiva de (re) criar o mundo a partir dos contextos onde estão inseridos. (LIRA, s/d, p.16).

Da mesma forma, o Plano Metas Compromisso Todos Pela Educação (2007) pensa a educação para além do âmbito escolar e formal, considerando-a dever de todos. O documento reforça a necessidade de serem trabalhadas questões éticas e, também, considera que deve haver articulação entre as diversas políticas que trabalham com crianças e adolescentes, conforme o trecho do documento, em seu capítulo I, art. 2º, observando que a educação deve:

XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola (BRASIL, 2007).

No trecho retirado da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), pode-se observar questões referentes à socioeducação ou educação não formal:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA,1990) aborda a socioeducação quando considera a criança e o adolescente em uma fase peculiar do desenvolvimento, em que estão aprendendo e têm o direito de serem educados sem a utilização de punições, castigos físicos ou humilhações, e que esse trabalho deve se estender à família e à comunidade, por meio de intervenções pacíficas, opondo-se às ações punitivas, sendo

de conscientização da população sobre os direitos e deveres da criança e do adolescente. Conforme o Título I, art. 4º do ECA:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Caparrós (2013) considera que os programas de MSE, apesar de representarem o avanço das normativas quanto à forma de lidar com os adolescentes em conflito com a lei, ainda apresentam diversos desafios a serem superados, como, por exemplo, a não garantia dos direitos fundamentais, conforme a citação a seguir:

Os dados anunciam que mesmo diante dos avanços no plano legislativo, que afirma a igualdade de todos frente à lei e a busca pela democratização do acesso escolar, o direito à educação ainda não se apresenta legitimado para o(a) jovem em conflito com a lei (CAPARRÓS, 2013, p. 135).

Nesse sentido, Silva (2017) também fala da importância do avanço das normativas do trabalho socioeducativo, porém, considera práticas de mero disciplinamento como algo que impede que sejam concretizadas. Ele indica que tais práticas são conservadoras e carregam características que refletem o histórico das medias de trabalho com adolescentes autores de atos infracionais. Pontua que essa visão pode e deve ser contestada, por meio do olhar crítico sobre a realidade, conforme aponta no trecho a seguir:

O disciplinamento para o trabalho e o trabalho como disciplinamento foram, portanto, dois complexos processos dos quais nos aproximamos e que articulados às tendências históricas da política de socioeducação nos permitem sinalizar que, dissuadido de educação profissionalizante e de

'readaptação cidadã' para o convívio social sem infrações penais, no interior do processo socioeducativo tem também existido uma lógica de disciplinamento para os sujeitos adolescentes oriundos das periferias e cuja lógica atravessa uma dupla preparação: para o trabalho assalariado, quando este for viável e existir e, sobretudo, para a realidade de desemprego e do trabalho precarizado enquanto processo simbólico (SILVA, 2017, p.123).

Sobre práticas que divergem da socioeducação, no trato com adolescentes que cometem atos infracionais, Masella (2014) observa que a punição é uma prática ainda utilizada, até mesmo com os pais de adolescentes ou crianças que cometem atos infracionais, culpabilizando-os e, assim, tratando-os de forma desumanizada e violenta, de acordo com a citação:

Refletir sobre estes dados implica em situá-lo num determinado contexto histórico, cultural e institucional. É muito comum encontrarmos na sociedade brasileira a crença de que pobre não é cidadão, que não têm direitos, e de qualquer violência contra o mesmo seja justificada e até legítima (MASELLA, 2014, p. 83).

Da mesma forma, Avila (2013) compreende que a violência é estrutural e multideterminada, podendo acontecer até mesmo em instituições governamentais, sendo estas, muitas vezes, contra a própria população, que deveria proteger. Ela fala sobre práticas profissionais e institucionais diversas, permeadas pela violência institucional nas suas entrelinhas, assim como as práticas assistencialistas, indicando serem práticas permeadas por preconceitos, que acabam por afetar as intervenções realizadas por tais profissionais e instituições. Compreende a complexidade da temática violência por se tratar de construções sociais, que envolvem a família e, também, individuais, que permeiam o imaginário das pessoas e acontecem, muitas vezes, de forma inconsciente, por pertencer à cultura e aos costumes. Sobre as políticas socioeducativas a autora fala o seguinte:

Estudar a temática da violência implica em situá-la enquanto um fenômeno multifacetado, marcado pela heterogeneidade e constituído por múltiplas determinações que permeiam a realidade social. Trata-se de um fenômeno que abrange múltiplas dimensões e que se particulariza atingindo diferentes segmentos e classes sociais, de acordo com determinados tempos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos, assumindo diversas formas. (AVILA, 2013, p.13).

Santos (2013) observa que as práticas pautadas na política de assistência social, por estarem amparadas pelas normativas, buscam garantir, com primazia, o direito de crianças e adolescentes, mas também de suas famílias e sociedade, ressaltando também seus deveres. Considera que a Secretaria de Assistência Social se tornou responsável pela garantia de direitos, mas que esta tem também a função de promover a articulação entre os diversos setores, assim como família, sociedade e, especialmente, outras políticas, assim como saúde, educação, esportes etc, as quais têm deveres a seguir. A autora aborda o Sistema de Garantia de Direitos (SGD), que prevê esta articulação entre os diversos órgãos, conforme o trecho a seguir:

O SGD é constituído por: políticas sociais básicas, com característica de universalidade; políticas sociais especiais, voltadas à criança e ao adolescente em situação de risco; e políticas socioeducativas, destinadas ao adolescente infrator. Quando o adolescente deixa de ser vítima e passa a ser vitimizador (SANTOS, 2013, p. 18).

Sendo assim, a socioeducação é dever do CREAS e das políticas de Assistência Social, mas não apenas destas, sendo função do CREAS incitar a reflexão, até mesmo sobre tais demandas. A seguir, falaremos sobre Pedagogia no âmbito da Política de Assistência Social, pois suas ações demonstram convergir com as ações do CREAS, dando continuidade ao Planejamento iniciado pelos técnicos do serviço, compondo o olhar interdisciplinar da equipe, bem como na elaboração de grupos.

## **Pedagogia na área social**

De acordo com o Edital 001/2016 do município de Pinhão-PR, foram divulgadas cinco vagas para o cargo de Pedagogo Social. Para a NOB-RH/SUAS (2006), os técnicos de referência do CREAS são os psicólogos e assistentes sociais, sendo que os pedagogos podem compor a equipe, porém, não como técnicos da política.

Caliman (2010) fala a Pedagogia busca ir além das questões que se apresentam na Escola, considerando questões sociais, que podem ser trabalhadas em família e sociedade, durante as intervenções. Entende que a Pedagogia pode visar em suas intervenções os conflitos de ordem social, conforme podemos observar na citação a seguir:

A Pedagogia Social seria necessária numa sociedade com um sistema educacional excelente? Perguntei certa vez a uma amiga professora de uma universidade finlandesa se a Finlândia, por ser um país altamente desenvolvido na implementação das políticas educacionais, precisaria da contribuição da Pedagogia Social. Sua resposta ligou-se ao fato de que a pedagogia social não é um privilégio das áreas da pobreza, mas principalmente das áreas de conflito social. E os conflitos existem em todas as sociedades, mesmo as mais desenvolvidas. No caso da Finlândia, além da presença de problemas ligados à migração, enfrenta outros inerentes à sua rica sociedade, como por exemplo, o crescimento de uma juventude pouco preocupada com os problemas sociais, com a solidariedade e com os “outros”, marcada por atitudes de indiferença e de autocentrismo. Portanto, mesmo as sociedades mais abastadas têm necessidade de intervenções que recuperem atitudes voltadas para a solidariedade, a paz, e o bem comum (CALIMAN, 2010, p. 367).

Braga *et al* (2014) considera o histórico da Pedagogia, quando foi necessário ações dos pedagogos para minimizar as consequências das guerras e do individualismo. De acordo com o autor, as mazelas sociais são fruto do individualismo, porém defendem que a educação para uma evolução social deve buscar um olhar e a compreensão sobre a coletividade.

Martins (2019) fala que a Pedagogia deve se voltar à problemática social, considerando também os outros atores políticos responsáveis, assim como Estado, família e sociedade. A educação acontece em todos esses espaços. O autor defende a educação nos serviços da Assistência Social:

Atualmente, é perceptível que no curso de Pedagogia é priorizado a atuação do/a pedagogo/a dentro do ambiente escolar visando à docência na educação infantil, educação fundamental, EJA (Educação de Jovens e Adultos) e educação especial. Nesse contexto, meu interesse foi um olhar para além da escola, para entender a importância da contribuição deste profissional nas instituições, que lidam com crianças e adolescentes que se encontram em situações de fragilidades educacionais escolares, mas, sobretudo, afetivas, emocionais, cognitivas, intelectuais e sociais (MARTINS, 2019, p. 13).

Nesse sentido, Miranda e Silva (2017) consideram que a educação não deve se restringir apenas ao que é passado na Escola, pois a educação formal não pretende esgotar o conhecimento, ficando muito a ser explorado pela educação não formal, assim como questões políticas, culturais, sociais, econômicas, dentre outros, conforme destacam:

Subentende-se que a Pedagogia Social é uma intervenção em que a área do conhecimento responsável por estudá-la é a Pedagogia, inserindo-se no campo da Educação, porém alimentando-se também de práticas inerentes às construções do trabalho social com a roupagem contemporânea do SUAS (MIRANDA; SILVA, 2017, p. 79).

Ortolani (2011) reflete que esses profissionais contribuem para a efetivação da política de assistência social, quando se faz necessário uma educação voltada às questões sociais. A autora observa que é importante considerar o papel de cada profissional, dentro política de assistência social e da possibilidade de participação do pedagogo nos serviços socioassistenciais:

Quando nos referimos aos trabalhadores da área, entendemos que compreendem todos os profissionais que atuam na política de Assistência Social e que apesar do assistente social ser o profissional de referência desta política pública, outros profissionais também atuam nesta área. Entre estes, destacamos os psicólogos e advogados (exigidos pela NOB/RH), cientistas sociais, sociólogos, pedagogos, ou ainda os técnicos de nível médio (ORTOLANI, 2011, p. 2).

Paulo Freire (1987) indica que a violência justifica o olhar humanizado da Pedagogia. Revela que, quando a Pedagogia é opressora, ela é mantenedora das desigualdades sociais, servindo apenas para manter as pessoas caladas e submissas ao sistema capitalista. Por outro lado, a Pedagogia humanizadora visa relações sociais saudáveis e uma liberdade que só é conquistada por meio da criticidade. Defende que os oprimidos são participantes da Pedagogia humanizadora, conforme o trecho a seguir:

quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela, luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência das opressões, até mesmo quando esta se revista de falsa generosidade referida (FREIRE, 1987, p.17).

Mogilka (2003) considera que a educação deve visar à democracia em um sentido real, não da forma como tenta parecer democracia, sem ser, realmente. Considera a necessidade de uma educação que não seja reprodutora de preconceitos, que não gere exclusão, não reforce as desigualdades e não naturalize a violência. Considera que a educação deve gerar desenvolvimento da autonomia, liberdade e criticidade nos educandos. O autor

entende a democracia não apenas como uma forma de governo, mas sim uma forma de viver em sociedade.

Dessa forma, observa-se que a Pedagogia tem muito a contribuir com os objetivos do CREAS e da Assistência Social, que é o de superar a violência. A Pedagogia, assim como o CREAS e os técnicos do serviço, buscam lutar pelos direitos humanos, educar para questões sociais e históricas e tornar as pessoas emancipadas e empoderadas, com consciência de suas potencialidades e possibilidades.

### **Metodologia**

A pesquisa é de natureza qualitativa, observando que, segundo Triviños (1987), as pesquisas de ordem quantitativa e qualitativa podem ser complementares, pois, os dados quantitativos, ao serem interpretados, geram uma análise qualitativa. De acordo com o autor, quando se trata da cultura de uma população é preciso uma análise qualitativa, que leve em conta não somente os dados quantitativos, mas também interpreta os seus significados.

Também foi utilizada a pesquisa documental, por meio da análise de normativas referentes ao CREAS, assim como as referências técnicas para atuação no CREAS, o SINASE e outras normativas. De acordo com Triviños (1987), o estudo documental é a primeira etapa da pesquisa. O autor chama os dados obtidos na pesquisa documental de dados primários. Informa, ainda, que a pesquisa documental se dá através da reunião de documentos relacionados ao fenômeno que possam subsidiar a análise.

Trata-se, também, de um estudo descritivo. De acordo com Gil (2002), o estudo descritivo busca conhecer o fenômeno por meio da descrição e, assim, chegar a novas hipóteses. Para isso, foram utilizados questionários com os gestores da Secretaria de Assistência Social do Município de Pinhão-PR, para entender o motivo da equipe reduzida no CREAS, bem como a possibilidade de contratação de um profissional de Pedagogia para compor a

equipe. Um questionário foi aplicado com o coordenador do CREAS, que passou a compor a equipe recentemente, e outro com a secretária de Assistência Social do município.

O questionário e entrevista eram diferentes, mas complementares. O questionário utilizado com o coordenador do serviço contou com quatro questões: 1. Você observa a necessidade de um pedagogo social para compor a equipe do CREAS?; 2. O pedagogo social tem a mesma função da exercida pelo pedagogo na Escola, no ensino formal?; 3. Qual a importância do ensino não formal?; 4. Na sua opinião, de que forma o pedagogo social poderia trabalhar com a temática da violência, com usuários e famílias do serviço do CREAS? Com a secretaria de Assistência Social foi realizada uma entrevista em sua sala, no prédio da Prefeitura Municipal, onde fica também a Secretaria Municipal de Assistência Social. Para o coordenador, o questionário foi entregue e o profissional desenvolveu dias depois, respondido e assinado.

## Resultados

Os instrumentos utilizados foram preparados para que os sujeitos da pesquisa pudessem se sentir seguros quanto às questões. Acredita-se que ambos os gestores se sentiram à vontade para responder as questões. Pareciam estar familiarizados com o tema, por exemplo, quando disseram que há previsão de contratação de pedagogos sociais para o ano de 2020, pois já existe a vaga, a qual foi ofertada no concurso realizado em 2016, pelo município.

As respostas para as perguntas foram as seguintes:

1. Sim, devido a este profissional ter um outro olhar perante o serviço. O mesmo engloba o olhar pedagógico e social;
2. Não. A função referida acima vai além do olhar pedagógico, tendo como base o social, utilizando-se disso para elencar e elaborar planos de ação de cunho

de cunho pedagógico;

3. Ele tem importância, devido a se basear na vivência cotidiana do indivíduo, valorizando a sua história de vida e as diferenças socioculturais existentes.

4. Com plena certeza, sim. O mesmo possui conhecimento do tema e das ferramentas pedagógicas, que facilitariam o ensino e aprendizagem;

O instrumento utilizado com a secretaria de Assistência Social contou com três questões abertas, descritivas, sendo elas:  
1. Quantos pedagogos compõem a equipe de Assistência Social do Município? Você considera este número satisfatório?

Por quê?; 2. Na sua opinião, qual é o trabalho do Pedagogo Social?; e 3. Na sua visão, quais são os empecilhos para ter um pedagogo social compondo a equipe do CREAS do município de Pinhão?

As respostas foram as seguintes:

1. Não dispomos de nenhum pedagogo na equipe. Não é satisfatório, pois seria de grande valia a atuação desse profissional na equipe;

2. O trabalho do pedagogo social seria atuar na identificação de problemas de aprendizagem relacionados às vulnerabilidades dos usuários do serviço;

3. Nesse caso, apenas o chamamento do concurso público em aberto, visto que as vagas foram criadas e a demanda existe;

Como instrumentos de pesquisa foram utilizados a pesquisa bibliográfica e estudo de caso para relacionar com os dados obtidos por meio da análise do questionário e da entrevista. Realizou-se uma pesquisa-ação, pretendendo mostrar aos gestores municipais a necessidade da contratação de um profissional de Pedagogia para o CREAS.

Conforme aponta a secretária, não há nenhum profissional da pedagogia compondo a equipe. Isso parece demonstrar a desvalorização do serviço e do profissional.

Também indica, assim como os textos que evidenciam a falta de recursos e a dificuldade financeira dos municípios, pois podemos perceber no pronunciamento do Senhor Prefeito, Odir Gotardo, durante a greve dos funcionários públicos municipais, em 2019, para o Jornal Fatos do Iguaçu, que o município vem passando por crises financeiras que oneram o erário e demandam uma contenção de gastos, tendo sido este o motivo para não ter concedido o reajuste salarial aos funcionários, até então (JORNAL FATOS DO IGUAÇU, 2019). Este pode ter sido o motivo de ainda não terem sido feitos os chamamentos de pedagogos, conforme pontuado pela secretária de Assistência Social.

### **Considerações Finais**

A análise dos textos, os dados obtidos através do questionário e da entrevista, além das percepções referentes às vivências no CREAS do município de Pinhão-PR, parecem justificar a pesquisa, que teve como objetivo mostrar a importância da atuação do pedagogo no CREAS. Os resultados da aplicação dos questionários com os gestores, bem como o estudo de caso no CREAS e na Assistência Social do município de Pinhão-PR, coincidem com a teoria, dados que mostram que ainda são escassos os profissionais de pedagogia na área social. Apesar de ter sido feito, no município, concurso com cinco vagas para pedagogo social, no ano de 2016, esses profissionais não foram chamados, até o momento, conforme relato dos gestores. Mesmo no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do município de Pinhão-PR, local onde parece indispensável a participação de um pedagogo, isso não acontece.

Os dados indicam que o serviço perde em qualidade, pois quem faz a vez do pedagogo social, muitas vezes, são estagiários ou educadores sociais, que não têm o mesmo preparo e metodologia de um pedagogo, por ser um cargo que exige escolaridade de nível médio. Dessa forma, muitas vezes o serviço pode tender para o assistencialismo, perdendo de vista suas reais

intenções, as quais são pautadas nas políticas sociais, que tem como um de seus principais fundamentos a socioeducação.

Por outro lado, os gestores demonstram perceber a importância do trabalho do pedagogo e da necessidade de desenvolver estratégias de trabalhos interdisciplinar e intersetorial. Os debates interdisciplinares acontecem com frequência e até mesmo acontecem reuniões nas quais são solicitadas a presença dos gestores de outras secretarias, mas não são todos que comparecem e se mostram engajados.

A Pedagogia demonstra ser uma importante aliada aos objetivos da política de Assistência Social, em que é necessária uma abordagem que considere a complexidade das relações sociais, por serem fragilizadas e envolvidas a diversos conflitos também de ordem social. Ainda mais em se tratando de CREAS, onde trata-se de temas sociais de média complexidade. Todas essas questões também perpassam por importantes questões técnicas, relacionadas ao trabalho do SUAS, e suas diferentes nuances e particularidades, as quais devem ser apropriados pelo pedagogo, que atua na área social.

Os textos reforçam a importância do pedagogo para atingir os objetivos, sejam eles do CREAS ou dos outros serviços prestados pela Assistência Social, que englobam, na verdade, o objetivo interdisciplinar, de busca por um olhar integral do usuário. Em se tratando de CREAS o pedagogo pode contribuir com a discussão acerca do tema violência e, como vimos, a violência exige muitas intervenções especializadas. A Pedagogia incita ao pensamento crítico e os processos de transformação e conscientização.

O estudo indica a infinidade de temas a serem tratados pelo pedagogo na educação não-formal, já que a escola não consegue esgotar todos os temas. No CREAS, o tema principal é a violência, justificando mais uma vez o trabalho do pedagogo na área social, pois é necessário pensar sobre a violência e aprender com ela. Vivemos imersos em uma cultura em que a violência é

naturalizada, sendo importante a educação que vise uma transformação social. Esse processo de transformação social, pensado pela Pedagogia, parece estar de acordo com orientações para o serviço do CREAS, presentes nas normativas do serviço.

Outra demanda no CREAS são jovens evadidos do sistema de ensino. Dessa forma o CREAS representa uma importante fonte de socioeducação para essas pessoas, além da possibilidade de realizar encaminhamentos para os órgãos competentes, para que a criança ou adolescente volte a estudar.

Assim, a participação do pedagogo no serviço do CREAS poderia contribuir com as técnicas de enfrentamento à violência e trabalhos visando à garantia de direitos. O papel do pedagogo é trazido nas normativas e em pesquisas que respaldam a atuação do pedagogo nos serviços da Assistência Social. Porém, também se observa nos textos estudados e nos resultados obtidos por meio da aplicação dos questionários com os gestores que, apesar de haver pesquisas e textos orientando a prática profissional, bem como leis respaldando os serviços da Assistência Social, assim como as políticas públicas, o serviço não se efetiva da forma como deveria, sendo as equipes e outros recursos também reduzidos, dificultando a efetivação das políticas públicas. Dessa forma, tem-se o respaldo teórico, as leis e as pesquisas desenvolvidas nessa área, encontrando dificuldades na prática.

Apesar de tantos estudos e normativas bem fundamentadas, as questões sociais são desvalorizadas por quem tem vistas no crescimento econômico de uma parcela da população, e para isso desumanizando a maioria, mesmo sabendo que muitos vivem em condições subumanas, mostrando que a violência é intrínseca às relações sociais, permeando as relações de poder.

Por outro lado, enfatiza-se que o CREAS, bem como as outras políticas públicas são inovadoras, e mostram que há enfrentamento, indivíduos e coletividades lutando pelos direitos humanos, apesar de ainda não serem efetivos. Observa-se a

lutando pelos direitos humanos, apesar de ainda não serem efetivos. Observa-se a importância de estudos que reforcem o papel do CREAS, bem como da capacitação dos profissionais que trabalham nessa área, visando o trabalho interdisciplinar, incluindo o papel do pedagogo, nessas discussões.

## Referências

AGRÁRIO, Ministério do Desenvolvimento Social. **Caderno de Orientações Técnicas**: Serviço de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto. Distrito Federal: Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília, 2016.

AVILA, Lisélen de Freitas. **As medidas socioeducativas em meio aberto e a relação com a judicialização das violências nas escolas na cidade de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10923/5141>>. Acesso em 03 jun.2019.

BRAGA, Priscila do Nascimento; SOUZA, Andréia Verçoza; SILVA, Ana Carla do Vale; SILVA, Rosilene Ferreira Gonçalves. A atuação do pedagogo no centro de referência da assistência social (CRAS). **Revistas Fiped**. UEPA Editora Realize, 2014.

BRASIL. Decreto Presidencial n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr, 2007a

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Disposições Gerais da Lei 9394/96. **Lex**, Coletânea de legislação e jurisprudência, Brasília, dez. 4. trim, 1996.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Norma Operacional Básica de Recursos Humanos NOB/RH**. Brasília, 2006.

BRASIL. **Política Nacional De Assistência Social – PNAS/ 2004**. Resolução 145/2004. Brasília: CNAS, 2004.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo -SINASE**. Brasília-DF: CONANDA, 2006.

BRASIL. **Orientações Técnicas: Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS/ Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2011. 120 p.

CALIMAN, Geraldo. - Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador - **Revista De Ciências da Educação – Unisal**. Americana/SP - Ano XII - Nº 23. p. 341-368. 2º Semestre, 2010.

CAPARRÓS, Rubia Fernanda Quinelatto. **Between knowledge, flavors and challenges of education task with youth in conflict with the law: how educators mean the educational process of space program in half measures socioeducativas open**. 2013. 174 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2645>>. Acesso em 03 jun. 2019.

CARVALHO, Poliana de Oliveira; TEIXEIRA, Solange Maria. Social workwithfamilies in social assistance'sbasic social Protection/O trabalho social com familias na Protecao Social Basica da assistencia social. **Em Pauta**. 2018, Vol.16(42), p.151(16). Disponível em: < <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/39426/27890>>. Acesso em 03 jun. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. (Omundo, hoje, v. 21)

JORNAL FATOS DO IGUAÇU. **Prefeito Odir reafirma os motivos de não conceder a reposição**. 31 de maio de 2019. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=274&v=ZdaoLU54Zko&feature=emb\\_title](https://www.youtube.com/watch?time_continue=274&v=ZdaoLU54Zko&feature=emb_title)> Acesso em 28 nov. 2019.

LIRA, L. **Prática Pedagógica na Assistência Social**: Fortalecendo o processo de inclusão social através do CRAS. Secretaria de Desenvolvimento Social e Cidadania do Estado do Pernambuco, s./d. Disponível em: [https://craspsicologia.files.wordpress.com/2017/09/pratica\\_pedagogica\\_na\\_assistencia\\_social.pdf](https://craspsicologia.files.wordpress.com/2017/09/pratica_pedagogica_na_assistencia_social.pdf) . Acesso em: 19 de abril de 2020.

MARTINS, Josiane Fernandis. **Pedagogia social**: a atuação do/a pedagogo/a em espaços institucionais da assistência social no município de Ji-Paraná-RO. 2019. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2019.

MASELLA, Marcio Alexandre. **A inclusão do adolescente autor de ato infracional e a Rede de Proteção**: um olhar interdisciplinar. 2014. 108 fls. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Educação. Disponível em: <[http://www4.pucsp.br/gepi/english/downloads/TESES\\_CONCLUIDAS/2014-TESE-MARCIO%20MASELLA.pdf](http://www4.pucsp.br/gepi/english/downloads/TESES_CONCLUIDAS/2014-TESE-MARCIO%20MASELLA.pdf)>. Acesso em 03 jun. 2019.

MIRANDA, Berenice dos Anjos; SILVA, Fernando Guimarães de Oliveira da. **Pedagogia Social nos CRAS**: Novos Entrecruzamentos Identitários para os/as Pedagogos/as. *Emancipação*, Ponta Grossa, 17(1): 74-89, 2017. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>>. Acesso em: 13 out. 2019.

MOGILKA, Maurício. **O que é educação democrática?** Contribuições para uma questão sempre atual / Maurício Mogilka. - Curitiba: Ed. UFPR, 2003. 102p.

ORTOLANI, FláviaBortoleto. **Challenges for the consolidation of the NOB-RH in cities of São Paulo State**: the view of managers. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

PINHÃO (PR). **Edital de Abertura de Concurso Público nº 001/2016**. Prefeitura Municipal do município de Pinhão, set. 2016.

SANTOS, Maria Christina dos. **Políticas de proteção social direcionadas às famílias de adolescentes em cumprimento de medida privativa de liberdade, no estado do Paraná, no período de 2006 a 2010.** 2013. 162 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Governança Pública) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em <<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/725> >. Acesso em 03 jun. 2019.

SILVA Anderson Damião Ramos da. **A medida socioeducativa de prestação de serviços à comunidade e a socioeducação: o disciplinamento pra o trabalho e o trabalho como disciplinamento.** Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Florianópolis, 2017. Disponível em: <[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC\\_398ee9edd882a42d1557dc8cf08cf69c/Description#tabnav](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_398ee9edd882a42d1557dc8cf08cf69c/Description#tabnav)>. Acesso em 03 jun. 2019.

SILVA, José Gustavo Santos da; PEREIRA, Rafaela Brito. SILVA, Alex Sander da. O Programa Escola Sem Partido e Sua Ameaça à Educação Crítica: o caso da PL 130/2017do município de Criciúma/SC. JORNADA NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS, 2, Santa Catarina, **Anais...** UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense, 3 a 4 de setembro, 2018

## OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA NA ATUALIDADE

*Paulo Guilhermeti<sup>1</sup>*

*Suzete Terezinha Orzechowski<sup>2</sup>*

Para tornar a nossa reflexão e discussão menos abstrata e mais centrada nas experiências do cotidiano acadêmico, talvez seja mais interessante trazer a análise a partir do sentido mais amplo de formação universitária, ou seja, da integração entre ensino, pesquisa e extensão. Assim, vamos tratar da pesquisa na formação universitária considerando a indissociabilidade entre essas três áreas que envolvem as atividades acadêmicas em três momentos distintos. Numa primeira seção vamos recuperar a ideia, o sentido e o significado do que é formação universitária. Na segunda seção vamos refletir como se efetiva a formação universitária a partir da pesquisa, mas sem esquecer-se da sua articulação com o ensino e a extensão. A terceira seção vamos levantar e discutir alguns dilemas da pesquisa no meio universitário que desafiam os protagonistas da academia: docentes e discentes.

### **O que é a formação universitária?**

Em primeiro lugar a formação universitária é um processo de capacitação de cidadãos e de profissionais especializados em uma área específica do conhecimento científico. Quando assumimos essa definição que envolve o cidadão e o profissional, reafirmamos que o sujeito que atua numa área da divisão técnica do trabalho – que caracteriza o mundo do trabalho da sociedade atual – precisa ter consciência do papel ético social, ou seja, da importância dessa área do conhecimento para o conjunto e o futuro da sociedade.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação, Professor Associado do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO, Campus Santa Cruz. E-mail: pauloguilhermeti@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação, Professora Efetiva do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO, Campus Santa Cruz. E-mail: suziorze@gmail.com

Quando Bacharéis de Ciências Contábeis e Administração ou Pedagogas e Pedagogos, por exemplo, estão em pleno exercício profissional, eles precisam saber por que a sua profissão é importante para a sociedade. Veja bem... Não estamos falando da importância das pedagogas para as crianças ou dos Bacharéis de Contábeis e Administração para o controle e gestão patrimonial; estamos falando da importância para a sociedade: de um “Imperativo Ético”, como dizia Kant: que coloca cada um de nós - o sujeito individual - numa relação de interdependência como o conjunto da sociedade - o ser social -. O próprio Estatuto da Universidade, da UNICENTRO afirma essa ideia em linguagem jurídica.

Ora, se esse “Imperativo categórico” fosse levado até as suas últimas consequências, então todos os cursos universitários como Pedagogia, Administração e Ciências Contábeis, nossos exemplos aqui<sup>3</sup>, deveriam ter nos seus respectivos Projetos Político Pedagógico e nas suas matrizes curriculares uma seção que comportasse uma “dimensão humanista” ao lado da formação científica e técnica. Isso ocorre efetivamente? Alguém pode dizer que existe nas matrizes curriculares uma ou mais disciplinas com um conteúdo humanista e crítico. Mesmo que a resposta fosse positiva, ainda poderíamos perguntar novamente: Mas isso é suficiente? E, ainda mais: Os profissionais de nível superior hoje, especialmente os recém-formados, são capazes de fazer uma leitura crítica do mundo atual? Eles têm consciência dessa necessidade ética? Eles são engajados em lutas e projetos de transformação social? Muitos exemplos de Conselhos de Ética, em diversas áreas de atuação, nos deixam muitas dúvidas.

Sabemos como demonstra a prática pedagógica e o contato permanente com os nossos alunos, que já estão no mercado de trabalho, que isso não acontece. O que temos

---

<sup>3</sup> Tomamos estes cursos para exemplo por conta de uma palestra realizada no Campus Avançado da Unicentro em Chopinzinho/Paraná, onde são ofertados esses dois cursos.

geralmente é uma formação predominantemente técnica voltada para o mercado de trabalho. A maioria das pessoas, incluindo aí até mesmo professores universitários, são bastante enfáticos em afirmação que uma formação técnica é o que mais importa. Mesmo assim temos a sensação que a graduação, por ser um curso muito generalista, não é suficiente para dar conta dessas duas dimensões formativas: a formação na cidadania e a competência técnica e científica. Segue daí os inevitáveis cursos de especialização. Esses, por sua vez, afunilam ainda mais a formação.

A trajetória histórica da universidade brasileira deixou para o ensino superior, especialmente para as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, uma formação estruturada no tripé “ensino- pesquisa-extensão” que acabaram sendo consagradas como as atividades formativas do último estágio da educação formal das novas gerações. Assim, a formação social e técnico-científica, mencionada anteriormente, necessariamente estaria apoiada e construída nessas três “atividades fim” da universidade – ensino-pesquisa-extensão – que caracteriza o nosso modelo de universidade mais elaborada. É claro que existem outros modelos de IES, sobretudo instituições privadas, que trabalham apenas com o ensino, mas as IES públicas, geralmente, desenvolvem os seus trabalhos a partir dessas três ações formativas. Contemplam em seus projetos político pedagógico as atividades de ensino nas salas de aula; temos os projetos de pesquisas – de professores ou de alunos sob orientação de pesquisadores sênior; e, ainda, as atividades de extensão como eventos e projetos permanentes que promovem uma interação entre comunidade e universidade, a chamada curricularização.

Vamos explicitar um pouco melhor o que é cada uma dessas atividades e porque elas devem ser pensadas e desenvolvidas na formação universitária de maneira indissociável para viabilizar uma formação humanista e técnica. É importante

reforçar essa ideia da indissociabilidade porque, da mesma maneira que podemos ter um modelo de IES na qual predomina o ensino, como mencionado anteriormente, podemos ter um modelo mais voltado para a pesquisa que são consideradas 'Centros de Excelência'.

## O Ensino

O Ensino, grosso modo, é a transmissão de saberes já constituídos, que ocorre essencialmente nas salas de aula. É uma atividade que envolve um agente social (o professor), uma mensagem (o conteúdo) e educandos (os alunos). O ponto de partida do ensino é o conhecimento estabelecido: um conhecimento de domínio da sociedade que precisa ser socializado às novas gerações.

Há uma diferença importante que deve ser considerada entre educação básica e educação superior. A formação universitária, mesmo em nível de graduação, foca numa área específica do conhecimento que é legítimo para a dinâmica laboral de uma área da divisão do trabalho: a educação, o direito ou a medicina, por exemplo. Cada uma dessas áreas se fundamentam e produzem conhecimentos científicos com uma linguagem específica. Assim, na educação temos uma *terminologia educacional* – como “projeto político-pedagógico” ou “zona de desenvolvimento proximal” -, no direito temos uma terminologia jurídica – como “*habeas corpus*” ou “mandado de segurança” e na medicina temos uma terminologia médica – “*isquemia cerebral*” ou “*infarto do miocárdio*”. Cada uma dessas terminologias é constituída de palavras, ideias e conceitos próprios da sua área específica do conhecimento e da correspondente divisão social do trabalho a que pertence. Então, o aluno que chega até a universidade e se depara com um grande desafio: aprender um novo “idioma” que é a terminologia específica da sua área de formação.

Essa mensagem, que constitui os conteúdos de ensino,

deve ser apropriada pelos alunos num processo de mediação, coordenado pelo professor e é denominado “processo ensino-aprendizagem”. Esse processo se dá a partir da coleta, pelo professor, nas fontes científicas (livros, teses, artigos, etc.) dos conteúdos temáticos e assuntos programados que são socializados a partir de diversas atividades nas salas de aula. O professor realmente dirige o processo porque ele é o agente social; o representante da sociedade; o lugar-tenente do conhecimento estabelecido e legado pelas gerações anteriores. Por isso ele é o mediador entre a sociedade e o conhecimento a ser apropriado pelas novas gerações. É esse processo educativo que dá o sentido de continuidade histórica: que nos torna humanidade. O que mais nos diferencia dos animais é a nossa capacidade de produzir e transformar a cultura. Aí nos encontramos diante do conceito mais abrangente de educação.

Quando pensamos o professor apenas como aquele que leva a mensagem vem à mente uma figura, uma metáfora que o identifica como “Carteiro”, ou seja, aquele que leva a mensagem. Mas ele não carrega apenas a mensagem, ele re-significa essa mensagem ao utilizar recursos pedagógicos e didáticos para adequá-los as características e necessidades dos educandos. Isso é fundamental porque nem sempre os alunos são os mesmos em todos os tempos e lugares. Essa engenhosidade de ressignificar e dar uma configuração nova às mensagens da sociedade – sem perder de vista a sua essência – torna os professores não um carteiro, mas um poeta porque ele faz do seu ofício uma arte (OLIVEIRA, 2008). Aliás existe uma integração entre sujeitos por meio da *práxis*, tanto os professores formalmente constituídos como os que assumem essa função que buscam o conhecimento para elucidar os dilemas, desafios e problemas da prática social (FRANCO, 2008).

Pelo lado da aprendizagem - o lado dos alunos - podemos dizer que o processo que se efetiva após a socialização dos conteúdos, ou seja, quando estes se transformam em uma

uma experiência duradoura, sedimentada e incorporada à prática social dos sujeitos que se integram. Essa integração pressupõem uma formação emancipatória que reconfiguram os contextos onde coexistem e buscam a transformação coletiva da prática (FRANCO, 2008). O aluno não aprende apenas quando tira uma boa nota na prova, mas quando aquela nova experiência que passa a orientar e fazer parte da sua conduta ética: a sua relação com o mundo. O termo *educere* que significa educação em latim tem o sentido etimológico de “exteriorizar”, “pôr para fora” e expressa exatamente essa ideia (ARANHA, 2008).

Então, só é educado aquele que é capaz e utilizar o conteúdo do ensino na sua vida. Vamos pensar uma situação para ilustrar essa ideia. Um aluno, do Curso de Administração, por exemplo, chega na sua casa – empolgado depois de uma aula de Teoria Geral da Administração - e diz para sua família: - *Agora eu sei como nós vamos fazer a nossa loja dar lucro*. Esse aluno não faria uma proposta com tal convicção se os conteúdos da sala de aula não fossem significativos para ele. Podemos perceber aqui, mais uma vez, a importância da formação humanística aliada à formação técnica que falamos inicialmente, ou seja, o necessário alcance social do conhecimento.

## **A Pesquisa**

A pesquisa é a atividade formativa mais importante no ensino superior, se a considerássemos isoladamente, em relação ao ensino e a extensão. Ela seria mais importante porque alavanca as outras atividades e marca a diferença entre a formação universitária e a educação básica de maneira mais enfática, pois esta última ocorre apenas pelo ensino. E desde a década de 1980 existem estudos sobre a necessidade de pesquisar a prática pedagógica, ou seja, a pesquisa se dá também sobre o ensino e suas possibilidades metodológicas. Pimenta e Anastasiou (2002) são um exemplo desse movimento da pesquisa sobre a prática no Brasil.

O profissional de nível superior é um pesquisador por excelência. Os Bacharéis dependem do estudo e da pesquisa para o exercício profissional. Por isso eles precisam conhecer os métodos de investigação científica, eles precisam fazer pesquisa documental, precisam usar a Internet, precisam criar e utilizar procedimentos específicos da sua área; e até mesmo precisam eventualmente fazer trabalhos experimentais.

Os licenciados também. Mas eles ainda precisam, depois do trabalho de investigação, dar um tratamento didático e pedagogizar aqueles conhecimentos para serem utilizados na prática do ensino. Esse é o grande desafio da docência. De certa maneira é um trabalho artístico como mencionamos antes ao falar do ensino. Neste contexto tem relevância a pesquisa sobre as práticas pedagógicas e a docência no ensino superior não se constrói sem o processo de pesquisa, é uma dedicação de um espaço—tempo de formação humana (GALEÃO, 2017).

A pesquisa constitui um esforço que busca novos conhecimentos. Mas a produção de novos conhecimentos na formação universitária não significa, necessariamente, a resolução de um problema social gigantesco como a cura do câncer pelos estudantes das áreas médicas e/ou a descoberta de um novo planeta pelos estudantes de física e astronomia. Isso pode até acontecer e seria maravilhoso. A pesquisa na formação universitária constitui uma experiência do campo da subjetividade, do domínio individual de cada estudante que precisa ter a capacidade de enfrentar o que não conhece no exercício profissional e na sua vida como cidadão.

Podemos exemplificar essa ideia a partir dos diferentes níveis da pesquisa na formação universitária: a Iniciação Científica, o Mestrado e o Doutorado. A Iniciação Científica (IC) tem por objetivo identificar e promover o potencial de investigação de um futuro pesquisador. A IC não é o único caminho para a pesquisa na universidade: é apenas o mais prestigiado. A IC não é somente importante porque dá uma

oportunidade adicional de formação ao estudante universitário – que ocorre no contra turno das atividades de ensino – ou porque possibilita o acesso a uma bolsa de estudos, atualmente mais escassas. Ela é prestigiada porque tem financiamento e é estratégica para o País. O Brasil precisa repor - e hoje ampliar - o seu quadro de cientistas que se aposentam e deixam de atuar em áreas estratégicas para a soberania nacional. Se o nosso país não tiver cientistas para produzir a ciência e a tecnologia que necessita, então ele terá que comprar esses conhecimentos dos países mais desenvolvidos. Essa situação cria uma dependência econômica e cultural daquele que passa a ter uma relação alienada com a ciência e a tecnologia que ele não produziu. Num mundo cada vez mais dependente dos novos conhecimentos para promover a economia, tal condição significa subordinação e uma limitação para um processo de autonomia de qualquer nação que deseje uma vida com mais qualidade para os seus cidadãos.

O Mestrado constitui um nível de formação mais especializado do pesquisador. As pesquisas nesse nível de formação são mais generalizantes. O Doutorado, por sua vez, avança no processo de especialização e suas pesquisas passam necessariamente pela exigência de originalidade e pelas referências de fontes primárias de investigação.

Nestes diferentes níveis de formação universitária, a pesquisa, do ponto de vista operacional, se apresenta como o tratamento de uma temática com um problema que expressa uma contradição e com objetivos claros a serem perseguidos por métodos pertinentes de cada uma das áreas do saber que formam a instituição universitária. Para finalizar é importante ressaltar que a pesquisa e a ciência são estratégicas para qualquer país na era da informação e comunicação que vivemos hoje. Abrir mão da possibilidade de produzir novos conhecimentos é perder de vista a soberania e condenar a população a sujeição dos interesses de grupos econômicos e nações estrangeira.

## **A Extensão**

No tripé da formação universitária, a extensão sempre teve sua importância secundarizada em relação ao ensino e a pesquisa. Por isso, até hoje, em muitas IES públicas, a extensão se configura ora como prestação de serviços, ora como assistencialismo ou até mesmo como promoção social da instituição universitária, especialmente quando é voltada para atividades culturais desarticuladas das atividades fins da universidade.

Mas para ser uma atividade acadêmica e comprometida com a formação universitária, a extensão deve ser concebida como uma via de mão dupla que aglutina o ensino e a pesquisa – que formam o conhecimento científico – e leva esse conhecimento até a comunidade na qual se insere – a sociedade – para estabelecer uma troca de experiências com o saber popular dessa comunidade. Revela-se então o conteúdo e o avanço que são inerentes aos processos de pesquisa dentro da Universidade. É o movimento que agrega conteúdos científicos e a demanda entre dilemas e conflitos sociais, que prescindem de transformação. São as práticas de ensino em diálogo com a pesquisa para responder as necessidades e anseios da sociedade em transformação (GILBERTO, 2017). A universidade não vai à comunidade para prestar assistência (assistencialismo), nem para fazer exploração econômica (prestação de serviços), mas vai mostrar porque é uma instituição social que responde às demandas dessa sociedade que a criou e é a principal responsável pela sua manutenção.

Mas não é só isso.... Ao estabelecer essa relação com a sociedade, pela extensão, a universidade aprende com a sua comunidade. Os conhecimentos produzidos pela pesquisa e reproduzidos pelo ensino são testados na prática social e retornam ao meio acadêmico para serem reavaliados e legitimados pelas demandas da sociedade que são sempre renovadas.

### **Para concluir... Alguns desafios da formação universitária**

Ao tratar da pesquisa na formação universitária, procuramos, ao percorrer essa análise, privilegiar a fisionomia desse processo no âmbito das IES públicas. Esta opção foi feita, para dar mais concretude às ideias da universidade pública e o modelo mais elaborado da formação superior e também porque se vive tais contradições todos os dias. Ao mesmo tempo, como membros da comunidade acadêmica, todos queremos discutir essas contradições buscando uma universidade cada vez melhor para as novas gerações.

Isso não quer dizer que outras questões não estão presentes nas IES públicas e mesmo nas IES privadas. No conjunto dos desafios da formação universitária e da pesquisa, do ensino e da extensão no seu interior emergem um número infinito de problemáticas que somente a determinação da comunidade acadêmica pode superar.

Assim vamos recuperar algumas questões que levantamos anteriormente para promover o debate ou até provocar e alimentar reflexões que fazem parte do nosso cotidiano universitário e são permanentemente renovadas pelas demandas sociais. A primeira questão é a contraposição entre formação técnico-científica e formação humanista que permeia a prática pedagógica do ensino superior e polariza um antagonismo da pesquisa no interior da universidade entre ciências exatas e ciência humanas. Esta questão merece uma maior discussão porque se manifesta no meio universitário como uma sobreposição das ciências exatas em relação as ciências humanas. Isso ocorre porque a primeira tem um caráter mais imediato e utilitarista para o mercado, enquanto a segunda faz a crítica da racionalidade instrumental da sociedade atual.

A segunda questão é a necessidade de promover a articulação ou indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na formação universitária entendendo essas atividades como essencialmente acadêmicas. Se tal discussão atingisse um

nível institucional, então seria possível imaginar a formação universitária, em todas as áreas, a partir das demandas da sociedade em seu conjunto e não apenas aquelas do mercado. Somente assim, a formação técnica deixaria de predominar e a formação humanística seria a orientação de toda a formação técnica e científica e finalmente a ciência poderia se reconciliar a humanidade porque deixaria de instrumentalizá-la para se tornar um instrumento de emancipação social. Dentro dessa mesma questão configura-se o amparo ético que dinamiza a competência daquele que ensina e daquele que aprende. Mas, principalmente oportuniza os sujeitos a exercerem coletivamente o fazer bem e para o bem social. Essa articulação ética desencadeia um sentido crítico sobre as experiências de formação e suas práticas sociais (RIOS, 2001).

Há outras questões também relevantes para a formação universitária que podem e devem ser discutidas, pois este nível de ensino é o mais elevado e complexo no processo de escolarização. Assim, entendemos que outras análises poderiam ampliar a compreensão dessa etapa de formação tão necessário para o sujeito singular e o conjunto da sociedade.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Editora Moderna, 2008.

CAMPOS, Elizabete Ferreira Esteves (Org.). **Práticas pedagógicas: pesquisa e formação**. São Paulo: Loyola, 2017.

CHAUÍ, Marilena. A universidade em ruínas. In: **A universidade em ruínas na república dos professores**. Héglio Trindade (Org.). Petrópolis: Vozes, 1999.

FRANCO, MARIA AMELIA Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GALLEÃO, Antônio Miranda. Aula universitária: formalismo necessário para titulação ou um espaço- tempo de formação humana? In: CAMPOS, Elizabete Ferreira Esteves (Org.). **Práticas pedagógicas: pesquisa e formação**. São Paulo: Loyola, 2017.

GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. Práticas pedagógicas no ensino superior. In: CAMPOS, Elizabete Ferreira Esteves. (Org.). **Práticas pedagógicas: pesquisa e formação**. São Paulo: Loyola, 2017.

KANT, Imanuel. **Crítica a razão prática**. Lisboa: Edições 70, 1998.

MASETTO, Marcos. **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

OLIVEIRA, Bernardo Jefferson. O carteiro, o professor e o poeta. In: **A escola vai ao cinema. Inês Assunção de Castro Teixeira; José de Souza Miguel Lopes (Org.)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (vol1)

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. São Paulo: Cortez, 2001.

Os oito textos que compõem este livro são resultantes dos Trabalhos de Conclusão de Curso dos alunos do Curso de Especialização em *Fundamentos da Organização do Trabalho Pedagógico* e também das pesquisas e experiências dos docentes envolvidos com este projeto. Por isso, os autores deste livro sentem-se realizados porque ele significa a concretização de uma ideia – um curso *lato sensu* que atende uma pequena parte das demandas de formação continuada da região de abrangência da UNICENTRO – e também uma expressiva vitória de um difícil enfrentamento das barreiras institucionais e corporativas que impediam, até então, a oferta de um curso de especialização gratuito no interior de uma universidade pública.

**Prof. Dr. Ademir Nunes Gonçalves**

**Prof. Dr. Paulo Guilhermeti**

*(Organizadores)*



**apprehendere**  
editora