



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MÍRIAM MATOS AMARAL

**O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO  
CONTINUADA DE PROFESSORES CENTRADA NA ESCOLA INCLUSIVA EM  
BELÉM-PA.**

Belém-PA

2019



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MÍRIAM MATOS AMARAL

**O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO  
CONTINUADA DE PROFESSORES CENTRADA NA ESCOLA INCLUSIVA EM  
BELÉM-PA.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas, como requisito parcial para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Cely do Socorro Costa Nunes.

Belém – PA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

A485t    Amaral, Miriam Matos  
          O trabalho do coordenador pedagógico e a formação continuada  
          de professores centrada na escola inclusiva em Belém-PA. / Miriam  
          Matos Amaral. — 2019.  
          236 f.

          Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Cely do Socorro Costa Nunes  
          Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação,  
          Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará,  
          Belém, 2019.

          1. Trabalho pedagógico. 2. Coordenador pedagógico. 3.  
          Formação continuada de professores. 4. Inclusão escolar. I.  
          Título.

---

CDD 370

MÍRIAM MATOS AMARAL

**O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO  
CONTINUADA DE PROFESSORES CENTRADA NA ESCOLA INCLUSIVA EM  
BELÉM-PA.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará e examinada pela seguinte Banca Avaliadora:

Profa. Dra. Cely do Socorro Costa Nunes - Orientadora  
Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFPA)

Profa. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo – Examinadora interna  
Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFPA)

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu – Examinador interno  
Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFPA)

Profa. Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira – Examinadora externa  
Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA)

Profa. Dra. Antônia Costa Andrade – Examinadora externa  
Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP)

Data da aprovação: 18 de Dezembro de 2019.

Ao Antônio Amaral (*in memoriam*), meu pai, um mestre para mim e, à Dione Matos Amaral (*in memoriam*), minha irmã, minha amiga para todas as horas, amores meus que partiram desta vida e me deixaram marcas de sabedoria, de valores e de saudades *aeternum*.

À Lucila Amaral, minha mãe, que me carregou nove meses em seu ventre, participou ativamente da minha educação e me fez a Míriam que sou hoje. Te dedico todos os títulos e conquistas desta vida.

À pequena grande Rianna Costa, minha filha. Te dedico a conclusão deste trabalho porque, em meio a livros e a tela do computador, fostes responsável por me resgatar o ânimo, e do seu jeitinho me motivou a seguir com coragem e vontade de vencer.

Ao Neto Costa, pelo apoio contínuo e em nome de um amor que escolhemos partilhar e constituir a família que somos hoje.

## AGRADECIMENTOS

Iniciei o curso de doutorado, pedindo que Deus fosse à minha frente. Alguns anos se passaram e a caminhada não foi nada fácil, mas minha Fé inabalável no Senhor motivou-me a acreditar que a chegada valeria a pena. Deus começou a boa obra em mim, Ele é fiel e me fez chegar até aqui...

Gratidão é uma palavra que emana sentimentos e atitudes. Uma palavra que evoca nossa espiritualidade para agradecer à vida e às relações que cultivamos nela. Por isso, esta Tese é fruto de muitas relações que nestes últimos 4 anos pude construir, cultivar e me proporcionar trocas de saberes que resultaram na conclusão deste trabalho acadêmico de significativa relevância para mim.

À Joana Quaresma (*in memoriam*), figura materna que marcou minha vida, mãe do coração que ajudou minha mãe Lucila a cuidar de mim desde criança. Nela, eu tinha colo, carinho, escuta e referências doces de uma mulher guerreira. Partiu desta vida na fase final do meu Curso e, à ela tenho muita gratidão por tudo que fez por mim! Saudades de ti, Jô!

À Beth, Cris e Alda, minhas irmãs com quem conto alegrias e tristezas, e com quem posso contar em qualquer momento da vida. Obrigada meus amores!

À grandiosa Família Amaral: irmãos, cunhadas, cunhados, sobrinhos e sobrinhas. Sem essa base familiar, eu não teria onde desembarcar e buscar segurança afetiva.

Agradeço ao apoio, carinho e orações da Família Costa e Silva. Essa força eu não abro mão, muito obrigada por tudo!

Gratidão aos participantes deste estudo acadêmico - coordenadoras pedagógicas, professoras de sala comum, professores de sala de recursos multifuncionais e às diretoras das escolas municipais pesquisadas, assim como à gestão da SEMEC, na pessoa da coordenadora do CRIE que nos possibilitou o acesso por dentro das escolas da rede municipal belenense. Obrigada a todos e todas pela disponibilidade e compromisso de contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública em nossa cidade de Belém.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/ICED) que compartilharam comigo seus conhecimentos. Em especial, Terezinha Monteiro, Benedito Ferreira, Arlete Camargo e Sônia Regina Teixeira. Foram experiências marcantes que levarei pra vida e pra profissão.

À Secretaria de Estado de Educação do Pará que me oportunizou, como servidora pública, apoio institucional ao longo de todo o período do Curso de Doutorado para obter aprimoramento profissional.

À Capes, pelo apoio financeiro, de elevada importância para o desenvolvimento e conclusão desta pesquisa. Pesquisa no Brasil não é gasto público, é um investimento imprescindível para o desenvolvimento científico, cultural e social de um país.

À Banca de Qualificação: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antônia Andrade, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivanilde Apoluceno, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Arlete Camargo e Prof. Dr. Genylton Rocha, pelas sugestões valiosas, precisas e incontestáveis que contribuíram significativamente para a conclusão deste trabalho. Minha admiração e gratidão!

Um agradecimento especial ao Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu, que integrou a Banca de Defesa e trouxe contribuições valiosas para a escritura final da Tese. Muito obrigada professor!

À Conceição Cabral pela amizade sincera, pelo apoio, conversas e sugestões do caminho mais pertinente a seguir na finalização deste Curso. Ao Judenilson, Kleber, Edwana, e ao Evaldo, pelas trocas de experiências nas orientações acadêmicas. Foi incrível meu processo de aprendizagem acadêmica na companhia de vocês!

À Tatiana Maia & Juliana Maia, Fernanda Coimbra e Raimundo Sérgio de Farias Junior, obrigada pela ajuda imprescindível na formatação desta Tese. A amizade de vocês, levo pra vida!

A todos os amigos e amigas, da Graduação (minha inesquecível turma de Pedagogia – 98 da UFPA) e da Pós-Graduação (do PPGED/UFPA, da CPOS/ESAMAZ). Aos amigos da DEINF/SEDUC, PROINFANTIL e TDII. A todos os amigos da vida, os de perto e os de longe, mas que direta e indiretamente, me deixaram marcas e contribuíram para eu chegar até aqui. Meu muito obrigada!

Um agradecimento especial à pessoa que assumiu a orientação desta tese: Professora Doutora Cely do Socorro Costa Nunes. Acredito que nesta vida, nada é por acaso: como orientadora fostes estratégica e competente nos diálogos que culminaram na conclusão deste trabalho. Como pessoa, fostes meu “berço” materno, onde me sentia acolhida. Como profissional, me ensinastes, com palavras e atitudes firmes, o que eu precisava aprender como pesquisadora e como docente. Minha gratidão eterna por ter me escolhido, me permitido partilhar da sua nobre companhia e ter contribuído na minha formação omnilateral humana.

Por fim e por tudo que me ocorreu nestes 4 anos de Curso, minha gratidão a Deus, por razões infinitas, meu suporte, o puro Amor encarnado. Minha escuta nas tribulações. Minha aliança inabalável: em qualquer momento ou situação, eu O escutava primeiro e depois tomava as decisões e tudo deu certo porque Ele foi, é e sempre será fiel. Toda a Honra e toda a Glória a Ti, Senhor.

A missanga, todos a veem.  
Ninguém nota o fio que, em colar vistoso, vai compondo  
as missangas.  
**Mia Couto** (Pseudônimo de Antonio Emílio Leite Couto)

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo o trabalho do coordenador pedagógico (CP) e o desenvolvimento da formação continuada de professores (FCP) centrada na escola inclusiva. Objetivamos: caracterizar e analisar o trabalho do CP, nomeadamente, no desenvolvimento da formação continuada de professores na escola, considerando o processo de inclusão de estudantes com deficiência - ECD; identificar e refletir sobre as dificuldades referidas pelas CP quanto ao desenvolvimento da formação continuada de professores centrada na escola inclusiva que atuam com ECD; identificar e refletir sobre as contribuições destacadas pelas professoras de sala comum (PSC) quanto ao trabalho das CP na FCP centrada na escola inclusiva e, por fim, analisar em que medida o trabalho do CP é apontado nas atuais políticas de formação continuada de professores formuladas pela SEMEC-Belém, que buscam instrumentalizar a prática pedagógica dos professores na perspectiva da inclusão escolar dos ECD. A abordagem da pesquisa é qualitativa, com fundamentação sócio-crítica, cujos *loci* pesquisados são duas escolas da Rede Municipal de Belém. Os procedimentos metodológicos partiram de análise documental, entrevistas semiestruturadas com 14 participantes e observação do trabalho da coordenação pedagógica, com o uso de diário de campo. A análise de conteúdo de Bardin (2016) contribuiu para pré-análise, exploração do material, tratamento e análises dos dados empíricos. Dentre as inúmeras tarefas dos CP nas escolas, destacam-se àquelas relacionadas à dimensão pedagógica (supervisão, assessoramento, apoio à gestão escolar, planejamento e formação continuada de professores) e à dimensão técnico-burocrática-administrativa com desvio de função, caracterizando-se em um trabalho polivalente e intensificado. Os resultados apontam para a constatação de que o trabalho do CP, nomeadamente, para o desenvolvimento de formação continuada de professores nas escolas pesquisadas é complexo no que tange às condições de trabalho, tendo em vista a precariedade da estrutura física e pedagógica das Escolas; há pouca autonomia pedagógica dos CP para desenvolver um trabalho formativo colaborativo com os docentes. Ademais, percebemos que os CP pouco se reconhecem como formadores quando desenvolvem nas Escolas ações formativas, sobretudo as relacionadas ao processo de inclusão escolar. Em linhas gerais, o desafio da SEMEC-Belém, das escolas pesquisadas e dos CP é garantir que a formação continuada de professores numa perspectiva emancipatória e de inclusão escolar posicione o papel estratégico dos CP como formadores de professores no espaço escolar, dando à eles uma visibilidade político-pedagógica de modo a contribuir, coletivamente, à melhoria das práticas pedagógicas dos professores e da aprendizagem dos ECD.

**Palavras-chave:** Trabalho pedagógico. Coordenador pedagógico. Formação Continuada de Professores. Inclusão escolar.

## ABSTRACT

The present research has as object of study the pedagogical coordinator (PC) work and the development of teachers continued formation (TCF) centered in inclusive school. We aim: characterize and analyses the work of Pedagogical Coordinator – PC, namely, in the development of schoolteachers continued formation, considering the students with disabilities – ED inclusion process; identify and reflect about the difficulties referred by the PC in terms of development of teachers continued formation centered in inclusive school that actuates with ED; identify and reflect about the contributions highlighted by the teachers of the common room (TCR) regarding the work of the PC in the inclusive school-centered TCF and, finally, analyses what extent the pedagogical coordinator work is considered/pointed out in current policies of continued formation formulated by Ministry of Education and Municipal Secretariat Education-Belém, which seek provides the teachers pedagogical practices on the ED scholar inclusion perspective. The research approach is qualitative, with socio-critic foundation, whose *loci* researched are two schools belonged to the Municipal System of Belém. The methodological procedures growth/has origin in documental analysis, semi structured interviews with 14 participants and observation of pedagogical coordination (PC), with field diary. The analysis of Bardin (2016) content also contributed for pre-analysis, material exploration, treatment and empirical data analysis. Among the innumerable tasks of PC in the schools, those related to the pedagogical dimension (supervision, counseling, support for school management, planning and continuing education of teachers) and the technical-bureaucratic-administrative dimension with deviation of function stand out. in a multipurpose and intensified work. The results show that the PC work, namely, for the development of continued formation process in the researched schools is complex in respect to the conditions the conditions belonged to the pedagogical work in view of precariousness in fisic and pedagogical scholar structure; there is a lack autonomy of PC to develop a collaborative formative work with teachers. Moreover, we have perceived that PC remotely recognize themselves as formers when develop formative actions in the schools, especially them related to the scholar inclusion process. In general terms, the challenge of SEMEC-Belém, and researched schools and the PC is to ensure that formation policies of teachers in an emancipatory perspective and of school inclusion position the strategic role of PC as teacher educators in the school space, giving for then a pedagogical-politic visibility in way to contribute, collectively, to the improvement of teachers' pedagogical practices and learn of ED.

**Key-words:** Work pedagogical. Pedagogical coordinator. Continued Formation of Teachers. Scholar inclusion.

## RÉSUMÉ

Cette recherche a pour objet d'étudier le travail du coordinateur pédagogique (CP) et le développement de la formation continue d'enseignants (FCE) centrée sur l'école inclusive. Notre objectif est de: caractériser et analyser le travail du coordonnateur pédagogique - CP, notamment dans le développement de la formation continue des enseignants à l'école, en tenant compte du processus d'inclusion des élèves handicapés - EH; identifier et réfléchir aux difficultés mentionnées par le CP en ce qui concerne le développement de la formation continue axée sur les écoles inclusives travaillant avec les EH ; identifier et réfléchir aux contributions mises en avant par les enseignants de salle commune (ESC) concernant le travail du CP dans le FCE centré sur l'école inclusive et, enfin, analyser dans quelle mesure le travail du coordinateur pédagogique est orienté dans les écoles actuelles. les politiques de formation continue des enseignants élaborées par SEMEC-Belém (Secrétariat du Ministère de L'éducation a Belém), qui visent à instrumentaliser la pratique pédagogique des enseignants du point de vue de l'intégration scolaire des EH. L'approche de recherche est qualitative et repose sur des bases socio-critiques, dont les loci sont deux écoles du réseau municipal de Belém. Les procédures méthodologiques reposent sur une analyse documentaire, des entretiens semi-structurés avec 14 participants et une observation du travail de coordination pédagogique, en utilisant agenda de terrain. L'analyse du contenu de Bardin (2016) a contribué à la pré-analyse, à l'exploration de matériaux, au traitement et à l'analyse de données empiriques. Parmi les nombreuses tâches de l'informatique à l'école, celles qui concernent la dimension pédagogique (supervision, conseil, aide à la gestion de l'école, planification et la formation continue des enseignants) et la dimension technico-bureaucratique-administrative à déviation fonctionnelle se démarquent, dans un travail polyvalent et intensifié. Les résultats montrent que le travail du CP, à savoir le développement des processus de formation continue des enseignants dans les écoles ayant fait l'objet de la recherche, pose complexe en ce qui concerne les conditions du travail pédagogique, compte tenu de la précarité de la structure physique et pédagogique des écoles; Il existe peu d'autonomie pédagogique des CP pour développer un travail de formation collaboratif avec les enseignants. De plus, nous sommes conscients que les CP ne se reconnaissent pas en tant que formateurs lorsqu'ils développent des actions éducatives dans les écoles, en particulier celles liées au processus d'inclusion scolaire. Dans l'ensemble, le défi de SEMEC-Belém, des écoles interrogées et des CP est d'essayer de faire en sorte que les formation continue des enseignants dans une perspective émancipatrice et d'inclusion scolaire, positionnent le rôle stratégique des CP en tant que formateurs d'enseignants dans l'espace scolaire, en leur donnant une visibilité politique et pédagogique afin de contribuer collectivement à l'amélioration des pratiques pédagogiques des enseignants et de l'apprentissage des EH.

**Mots-clés:** Travail pédagogique. Coordinateur pédagogique. Formation continue des enseignants. Inclusion scolaire.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Dissertações (2001 - 2017) – Portal CAPES .....	34
<b>Quadro 2</b> – Teses (2013 - 2016) – Portal CAPES .....	37
<b>Quadro 3</b> – Políticas educativas da SEMEC e do MEC.....	40
<b>Quadro 4</b> – Escolas Municipais de Belém com matr. ....	43
<b>Quadro 5</b> – Participantes da pesquisa e suas funções .....	54
<b>Quadro 6</b> – Caracterização das 5 professoras de sala comum – PSC .....	55
<b>Quadro 7</b> – Caracterização das 7 coordenadoras pedagógicas (CP) .....	57
<b>Quadro 8</b> – Caracterização de 2 professores de atend. ....	58
<b>Quadro 9</b> – Organização dos eixos temáticos de análise .....	60
<b>Quadro 10</b> – Racionalização do trabalho no sistema capitalista de produção .....	65
<b>Quadro 11</b> – Conferências mundiais da ONU sobre inclusão escolar .....	90
<b>Quadro 12</b> – Atribuições de CP, segundo o Regimento .....	136
<b>Quadro 13</b> – Atribuições de CP, segundo o PPP.....	138
<b>Quadro 14</b> – Características do trabalho de CP segundo a pesquisa de campo .....	142
<b>Quadro 15</b> – Trabalho das CP no desenvolvimento da FCP .....	146
<b>Quadro 16</b> – Apontamentos do trabalho do CP nas políticas de .....	165
<b>Quadro 17</b> – Dificuldades enfrentadas pelas CP no desenvolv. ....	180
<b>Quadro 18</b> – Contribuições à prática pedagógica das PSC ind.....	185

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Caracterização das Escolas – <i>loci</i> da Pesquisa .....	48
<b>Tabela 2</b> – IDEB 2017.....	50
<b>Tabela 3</b> – Observações <i>In loco</i> nas Escolas Pesquisadas .....	52
<b>Tabela 4</b> – População residente, por tipo de deficiência, segundo.....	101
<b>Tabela 5</b> – Pessoas com Deficiência no Pará e em Belém.....	103
<b>Tabela 6</b> – Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência.....	104
<b>Tabela 7</b> – Quantitativo de Estudantes por Deficiência – SIGA * 2017.....	114

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ABREVIATURA/ SIGLA</b>	<b>EXTENSÃO</b>
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ALFAMAT	Alfabetização em Matemática
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVD	Atividades de Vida Diária
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE	Conselho Nacional da Educação
CP	Coordenador pedagógico
CRIE	Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes
DABEL	Distrito Administrativo de Belém
DABEN	Distrito Administrativo do Benguí
DAENT	Distrito Administrativo do Entroncamento
DAGUA	Distrito Administrativo do Guamá
DAICO	Distrito Administrativo de Icoaraci
DAMOS	Distrito Administrativo de Mosqueiro
DASAC	Distrito Administrativo da Sacramenta
DAOUT	Distrito Administrativo de Outeiro
DEINF	Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental
DIED	Diretoria de Educação
ECOAR	Programa de Formação Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo
EIVS	Espaços de Inclusão e Vivências
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEIF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EPD	Estatuto da Pessoa com Deficiência
ECD	Estudante com Deficiência
FCP	Formação Continuada de Professores

GE	Gestora escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira da Inclusão
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NIED	Núcleo de Informática Educativa
NIIEJA	Núcleo de Inclusão para a Infância e Educação de Jovens e Adultos
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PABAEE	Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar
PAEE	Professor de Atendimento Educacional Especializado
PCD	Pessoa com Deficiência
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Programa Nacional para a Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PSC	Professor de Sala Comum
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
RMB	Região Metropolitana de Belém
RME	Rede Municipal de Ensino
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCRPD	Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação – Belém
SEMEDs	Secretarias Municipais de Educação

SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
UEI	Unidade de Educação Infantil
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UNESCO	Organização das Ações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
1.1 Motivações da pesquisa .....	17
1.2 Contextualização do problema e delimitação do objeto de estudo.....	22
1.3 Questões problematizadoras e objetivos da pesquisa .....	27
<b>2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO .....</b>	<b>30</b>
2.1 Abordagem da pesquisa.....	30
2.2 Referencial teórico-metodológico da pesquisa.....	31
2.3 Desenvolvimento da pesquisa documental e de campo.....	33
2.3.1. Pesquisa documental .....	33
2.3.2 Pesquisa de campo .....	40
<b>3 O CAPITAL E SEUS IMPACTOS NO MUNDO DO TRABALHO E PARA A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO (CP).....</b>	<b>61</b>
3.1 Trabalho: primórdios da terminologia.....	61
3.2 Capital e trabalho assalariado .....	64
3.3 A sociedade atual e a reestruturação produtiva do Capital.....	71
3.4 A categoria trabalho como conceito sensível ao trabalho do coordenador pedagógico na escola.....	76
3.5 O Estado e os impactos do mundo do trabalho na sociedade capitalista para a atuação do Coordenador Pedagógico. ....	79
<b>4 O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL E NA REDE DE ENSINO DA SEMEC- BELÉM-PA.....</b>	<b>85</b>
4.1 A construção histórica da escola inclusiva e o papel das Nações Unidas (ONU).....	86
4.2 A escola inclusiva no Brasil: Marcos normativos .....	99
4.3 A escola inclusiva em Belém-Pará: Dificuldades e desafios.....	112
<b>5 ORIGEM E CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS.....</b>	<b>121</b>
5.1 A origem profissional do coordenador pedagógico.....	121
5.2 As características do trabalho do Coordenador Pedagógico da SEMEC-Belém e das Escolas Freirança e Resistência. ....	130
<b>6 O TRABALHO DAS CP PARA O DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ECD CENTRADA NAS ESCOLAS FREIRANÇA E RESISTÊNCIA: DIFICULDADES E CONTRIBUIÇÕES.....</b>	<b>153</b>
6.1 Os modelos de formação continuada de professores.....	154
6.2 A formação continuada de professores centrada nas Escolas Freirança e Resistência. ...	161

6.3 O trabalho do coordenador pedagógico e a formação continuada de professores da SEMEC-Belém na perspectiva da inclusão escolar de ECD. ....	164
6.4 O Trabalho das CP no desenvolvimento da formação continuada de professores centrada nas Escolas Freirança e Resistência: Dificuldades e contribuições. ....	177
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>190</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>202</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....</b>	<b>221</b>
<b>APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas semiestruturadas.....</b>	<b>223</b>
<b>APÊNDICE C – Roteiro de Observação.....</b>	<b>230</b>
<b>APÊNDICE D – Origem dos pseudônimos nominados aos participantes da pesquisa.....</b>	<b>232</b>

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 Motivações da pesquisa

A presente tese é resultado de minhas inquietações como profissional da Pedagogia, como servidora pública estadual, como estudiosa no campo da formação de professores<sup>1</sup> e do processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência<sup>2</sup> (ECD). Embora reconheçamos que o processo de inclusão escolar deva atender a todas as pessoas que buscam a escola como local de formação, nesta tese, nos ateremos somente a um público específico: o público da educação especial, os ECD, por pertencerem a grupos vulneráveis, razão pela qual tal inclusão precisa ser mais equitativa e de qualidade face as peculiaridades destes estudantes.

Ademais, adotamos a expressão “escola inclusiva” entendendo a complexidade e emergência do tema e, a nossa defesa é de que toda escola, pública e privada, devem buscar a adoção dos princípios da educação inclusiva que, dentre outros, valorizam a igualdade de oportunidades no acesso e permanência na escola regular; desenvolvem a tolerância à diversidade social e cultural dos estudantes; aplicam total gratuidade nos serviços educacionais ofertados aos ECD sem qualquer cobrança de taxas extras a estes estudantes; asseguram um trabalho pedagógico colaborativo e articulado, considerando a coletividade e o apoio mútuo entre os profissionais que atuam no ambiente escolar e, por fim, buscam garantir um ensino de qualidade, aprimorando anualmente sua proposta pedagógica, corrigindo erros e enriquecendo as ações positivas da escola.

Tal processo de defesa e adoção das escolas regulares como escolas inclusivas está na abrangência do debate por uma educação especial, como modalidade de ensino, que se quer inclusiva para todos os ECD que frequentam as escolas de educação básica. O investimento em escolas regulares cujas propostas pedagógicas valorizam os princípios da educação inclusiva perpassa por um conjunto de fatores, dentre os quais, maior recurso financeiro na formação de professores e na infraestrutura das escolas públicas que atendem os filhos dos trabalhadores, dando condições dignas para que todos aprendam com qualidade. Portanto,

---

1 Mesmo dando importância às questões de gênero e fatores não-sexistas, a pesquisa utilizará, por motivos de fluência na leitura textual, as expressões PROFESSORES, CIDADÃOS e COORDENADORES PEDAGÓGICOS englobando todos os gêneros e suas sexualidades. Para dados específicos, utilizaremos expressões de cada gênero.

2 Expressão adotada ao longo da pesquisa, englobando todos os estudantes que apresentam algum “impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. Tal expressão ampara-se na definição de pessoa com deficiência ratificada no art. 2º do Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015.

minhas inquietações nascem do desejo por uma educação democrática plena e de qualidade para todos e em todos os seus aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais.

Minhas inquietações nascem, também, do sentido de uma formação continuada de professores (FCP) que defendemos: o de ser um processo formativo crítico, emancipatório, reflexivo e transformador das práticas pedagógicas dos professores. Um processo que fortaleça a escola como organização educativa e social permeada por contradições e por relações sociais dialéticas, próprias das relações humanas da sociedade capitalista atual.

Assim, nossa concepção de formação continuada de professores converge-se no mesmo anseio conceitual de Veiga (2008) ao afirmar ser esta formação aquela que educa o professor para o exercício do magistério, portanto educar o professor ao longo da trajetória profissional é vê-lo sempre em desenvolvimento. Esta autora corrobora com a nossa convicção de que a formação continuada de professores centrada na escola (FCP-Centrada na Escola) é a mais adequada por compreender a escola como o *locus* privilegiado desta formação, pois “a prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação” (p.16).

Deste modo, nosso conceito de FCP-Centrada na Escola traz a ideia de que o conhecimento lá trabalhado busca preparar o professor para uma escola real para lidar com estudantes concretos em suas especificidades e potencialidades. A FCP centrada “na escola” ou “a partir da escola” são terminologias morfológicas que, no campo da formação de professores, entendemos que não há diferenciação, pois ao denominarmos a expressão “centrada na escola” tomamos como referência a própria escola, os seus problemas, as suas dúvidas ou dificuldades enfrentadas no dia-a-dia bem como os êxitos, onde o contexto conjuntural que lá ocorrem, estão imbricados professores, CP e demais trabalhadores da educação que compõem a realidade escolar como um todo.

O interesse em pesquisar “O Trabalho do Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada de Professores Centrada na Escola Inclusiva” (Objeto de estudo) partiu de inquietações empíricas ao atuar como CP em escola pública no estado do Pará, desde 2012. Nesta experiência profissional me avistava, em conjunto com os demais coordenadores, atribulada de tarefas do cotidiano escolar com muitas tarefas diárias, entre elas, a de desenvolver projetos de FCP na própria ambiência de trabalho. Tal tarefa, que em alguns estudos (RISCAL; BALBAN; OLIVEIRA, 2015; RISCAL, 2018; DOMINGUES, 2014; GEGLIO, 2003), é difundida e considerada como uma das atividades fundamentais dos CP e que lhes, como observado, “é problemática” ao considerarem a formação dos docentes na escola tarefa de significativa complexidade.

Observava também, que as tarefas administrativas, operacionais ou de fluxo contínuo do cotidiano escolar público, por vezes, secundarizava a dimensão pedagógica e formativa que os CP deveriam priorizar para o alcance do sucesso escolar. Via de regra, deparava-me com um trabalho rotineiro, intensificado, polivalente, de estranhamento da organização do trabalho pedagógico, algumas vezes, de carácter alienante, repetitivo, de natureza muito mais de resolutividade do processo burocrático, que eram as tarefas da escola pública, do que propriamente de cunho pedagógico.

Um outro motivo que justifica o interesse pelo objeto de estudo parte do entendimento de que a literatura que trata do processo de inclusão escolar e FCP, ao longo de décadas, vem se debruçando em estudar o campo de atuação docente, do ponto de vista do professor e sua prática de sala de aula com ECD nos diferentes níveis e modalidades de ensino, centralizando para este profissional do magistério, responsabilidades e modos de atuação “politicamente corretos” quanto à sua didática e interação social, os quais são indutoras de novas políticas e práticas de formação de professores.

Em se tratando de políticas de FCP que buscam desenvolver processos de mudanças educativas nas escolas públicas, Canário (1995, p. 13, 27) aponta em seus estudos que é comum caracterizar os professores como “agentes individuais” da concretização dessas políticas, “subestimando-se o estabelecimento de ensino como um filtro organizacional, mediador entre a administração central e os professores”. Essa constatação, adverte o autor português, é um grande equívoco, pois a escola como organização social abrange diferentes profissionais da educação, onde torna-se importante prevalecer a otimização das “potencialidades formativas” dos diferentes sujeitos que lá trabalham: professores das diferentes áreas de conhecimentos e ambientes pedagógicos, CP, gestores escolares, trabalhadores operacionais e profissionais itinerantes das secretarias de ensino. Todas essas pessoas, colaborativamente, podem operar mudanças educativas no ambiente escolar, num processo que é produzido pela ação e interação dos atores sociais em contexto, afirma Canário (1995, p. 27-28).

Tradicionalmente, na maioria das escolas dos diferentes graus de ensino, predomina, por parte dos professores uma cultura individualista que privilegia um espaço de acção (a sala de aula), um domínio do saber (ligado a uma área disciplinar), uma relação com uma parte da população escolar (os ‘seus’ alunos das ‘suas’ turmas). A passagem desta lógica compartimentada, baseada numa cultura profissional individualista, para uma cultura colaborativa e para uma visão global da escola, encarada como uma totalidade organizacional, é decisiva para a emergência da criatividade das escolas e a sua afirmação como territórios inovantes.

Nos parece que há um consenso nos discursos acadêmico e político de que a figura do professor (Professor de sala de sala comum - PSC) no exercício de sua profissão fará “a diferença” para a melhoria da educação inclusiva de qualidade, caso seja dado condições objetivas à sua prática educativa (BARRETO, 2011; COSTA, 2016; DUTRA; GRIBOSKI, 2007; JESUS, 2008; PRIETO, 2003; SILVA, 2011; WERNECK, 2014). Esta visão *professocêntrica* em que responsabiliza o professor para o alcance da melhoria da educação inclusiva é limitada, porque para tal finalidade são necessários inúmeros condicionantes, entre eles: maior financiamento para a educação e políticas de acesso e permanência com qualidade aos estudantes das escolas públicas.

Neste sentido, atrela-se a responsabilização do processo de inclusão escolar ser exitoso, uma tarefa maior ao professor de sala de aula. E esta perspectiva paradigmática precisa ser repensada do ponto de vista acadêmico e profissional, pois entendemos que o processo de inclusão escolar para se efetivar a contento e com qualidade no atendimento das necessidades e respostas educativas dos ECD requer um trabalho compartilhado de diferentes profissionais e não diretamente (e exclusivamente) do trabalho didático-pedagógico exercido pelo professor de sala comum. A inclusão escolar de qualidade é possível, na medida em que, a construção de um trabalho pedagógico coletivo envolve diferentes profissionais da escola e que a ela seja pensada como uma política de estado com apoio técnico-financeiro permanente no contexto das redes de ensino e não mais como uma política de governo, vez que são perenes.

A imagem defendida pelos teóricos da educação inclusiva na perspectiva dos ECD é o do caleidoscópio descrita em 1987, por Marscha Forest, defensora canadense da inclusão escolar de pessoa com deficiência (PCD) nas instituições de ensino regular. Ela retratou em seus estudos que a metáfora da inclusão é o caleidoscópio educacional, pois “o caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado” (FOREST, 1987 apud MANTOAN, 2003, p. 26).

Esta ideia do caleidoscópio nos instiga a pensar o processo de inclusão escolar numa perspectiva não mais unitária centrada no trabalho do professor, mas colaborativa onde multiprofissionais estão envolvidos na efetivação de políticas, programas e ações formativas, sobretudo no contexto escolar. Assim, o CP, por ser um profissional importante para o alcance das finalidades do projeto pedagógico da escola, pode ser um articulador e intermediador neste processo, assumindo para tal um protagonismo no ambiente escolar.

Nesta perspectiva, ao tentarmos superar concepções centralizadoras que apontam o trabalho do professor como condição *sine qua non* para o processo de inclusão escolar desconsiderando outras variáveis (projeto pedagógico, formação de professores, currículo, infraestrutura escolar, entre outros), temos a possibilidade de indicar rupturas com a produção de conhecimentos mais problematizadoras do fenômeno educativo, pois concordamos com Oliveira (2011, p. 88) quando afirma que o conhecimento produzido pode ser um caminho de libertação das amarras deterministas impostas pela sociedade vigente, ou seja, na pesquisa acadêmica, todo conhecimento “é processo social e como tal pode ser usado para legitimar políticas de dominação como também para indicar a ruptura com essas políticas e caminhos de libertação”.

Por esta lógica, nosso interesse, portanto, nasce de uma curiosidade epistemológica (FREIRE, 2002) sobre o trabalho do CP e seus modos de atuação em processos formativos dos professores centrados na escola inclusiva, investigando um tempo histórico determinado (2016-2019). Lapso temporal que se justifica pela fase que iniciamos o curso de doutoramento em 2016 e, até 2019, quando encerramos as etapas de pesquisa de campo nas duas escolas – *lóci* desta investigação e a produção deste relatório.

A literatura que versa sobre o trabalho da coordenação pedagógica (ALARCÃO; CANHA, 2013; ALMEIDA; PLACCO, 2006, 2012, 2013, 2016; BRUNO; ALMEIDA; CHRISTOV, 2007; DOMINGUES, 2014; PLACCO; ALMEIDA, 2003; 2008, 2012, 2015; VASCONCELOS, 2019) e o trabalho do CP na educação especial/inclusiva (RIBEIRO, 1998; GEGLIO, 2006; SOUZA, 2008; CASTRO; GAUTHIER, 2009; OLIVEIRA, 2016) destaca que há uma extensiva atribuição de tarefas para o coordenador pedagógico nas escolas brasileiras, sobretudo porque a ele é dada a responsabilidade de realizar multitarefas da gestão escolar, da equipe de professores, dos estudantes e também da comunidade escolar como um todo. Esta multiplicidade de tarefas agrava-se, sobretudo, quando são exercidas em escolas públicas onde estão postas a precariedade e a intensificação do trabalho do CP. Não é sem razão que tanto os professores quanto os CP vivem a intensificação e, em decorrência dela, também vivem a extensificação do trabalho pedagógico.

Para Dal Rosso (2008, p. 20 e 23), o conceito de intensificação do trabalho “se refere ao grau de dispêndio de energias” vitais do trabalhador nas suas “capacidades físicas, cognitivas e emotivas”. O referido autor define que a intensificação do trabalhador, em síntese, significa mais trabalho, isto é, objetiva “elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados” da atividade concreta realizada. Na extensificação do trabalho, causa e consequência da intensificação, como nos alertam Lara, Quartiero e

Bianchetti, (2019, p. 7), o trabalhador prolonga suas tarefas de trabalho para o tempo pós-trabalho, ou seja, estende as atividades laborais para a vida privada, muito dependente na contemporaneidade “dos dispositivos digitais e móveis que abrem as portas para o trabalho independente dos espaços físicos ou do tempo formal de trabalho”, conforme constata os respectivos autores.

Para Almeida e Placco (2016, p. 7), o problema das inúmeras tarefas administrativas dadas ao CP é histórico e tem se sobressaído para além da função do CP que é o trabalho pedagógico. Assim, revelam as autoras: “(...) registramos, com pesar, que um problema persiste: as atividades administrativas e outras urgências na escola ainda se sobrepõem às pedagógicas”. Este fato, também foi percebido por mim, em minha experiência profissional, como CP. Dentre as diversas tarefas que compõem o trabalho do CP, as referidas autoras ratificam que a FCP-Centrada na Escola é a tarefa principal deste profissional, pois a continuidade dela pode favorecer a constituição identitária dos docentes e da escola, dando unidade ao processo ensino - aprendizagem. Constatação que também defendemos nesta tese.

Destacamos, que nós, CP das escolas da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-Pa), ressaltávamos, em reuniões pedagógicas, que os professores necessitavam de formações desenvolvidas na escola em que pudessem, coletivamente, discutir e aprofundar temas diversos, dentre eles, *bullying*, educação sexual, drogas, violência, direitos humanos e inclusão escolar, principalmente, para os ECD, sob o argumento de que pouco estavam preparados pedagogicamente para ensinar a estes estudantes. Àquela altura refletíamos que uma escola de qualidade com acesso, permanência e apropriação de conhecimentos pelos ECD, precisava atender ao Estatuto da Pessoa com Deficiência<sup>3</sup>, como forma de materializar a educação inclusiva em sua plenitude, na qual aqueles e demais estudantes se veem como sujeitos de um direito inalienável, imprescritível e de interesse geral de um povo que se substancia em: viver um ensino de qualidade dentro de uma escola pública que eduque para uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, portanto, inclusiva.

## **1.2 Contextualização do problema e delimitação do objeto de estudo**

A educação brasileira, nos últimos vinte anos, vem consolidando mudanças na sua estrutura política e social em consonância com a tendência mundial de universalizar a educação básica para todas as crianças e jovens, sobretudo, aquelas consideradas pelo poder

---

<sup>3</sup> Lei nº 13.146/2015, atual legislação que ampara os direitos das pessoas com deficiências e define deveres do Estado, sobretudo para o atendimento educacional dessas pessoas.

público, em situação de vulnerabilidade social nas diferentes regiões do país, situação que exigirá uma nova organização do trabalho pedagógico nas escolas. Mudanças estas que buscam reverberar em um atendimento educacional inclusivo que transforme, socialmente, a vida dessas crianças e jovens, afinal, desejamos oferecer educação pública, gratuita, inclusiva, de qualidade social e democrática a cada um que está em permanente processo de desenvolvimento humano. E a escola, como instituição formadora tem um papel social de suma importância nesta tendência mundial de universalização da educação.

O interesse e justificativa em pesquisar o trabalho do CP - profissional da Pedagogia, especificamente aquele relacionado à FCP-Centrada na Escola Inclusiva para atender a singularidade das pessoas com deficiência<sup>4</sup> (PCD) no município de Belém - partiram da minha experiência profissional-acadêmica com estes campos de saberes (trabalho pedagógico, formação continuada de professores e educação inclusiva), principalmente, como já dito, por ser servidora pública estadual e ter atuado como CP na SEDUC-Pa.

Entre os anos de 2012 a 2015, exerci, no turno da noite, a função de CP da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Tiradentes II, que recebia estudantes da educação de jovens e adultos (EJA) - modalidade ensino médio. Estes estudantes, ao longo da vida, perderam o tempo escolar regular, razão pelo qual tiveram que retornar aos bancos da escola em outro momento de suas trajetórias, por vezes, mais maduros e conscientes da importância que têm os estudos para a transformação social. São sujeitos que, aos nossos olhos, demandam uma formação escolar diferenciada e, portanto, uma educação inclusiva que considere as necessidades e interesses de estudantes que vivem processos de exclusão social e escolar por diferentes motivos e, logo, enfrentam novos desafios de superação com o retorno à vida escolar. Tal experiência profissional contribuiu para que pudesse alargar o conceito de educação inclusiva, que vai para além do público da educação especial em si.

Desta experiência, sobressaíram diversas inquietações, decorrentes de uma problemática, dentre elas, a multiplicidade de tarefas que o CP desenvolve na escola com diferentes grupos (gestores, professores, pais, estudantes, comunidade) muito mais centradas em tarefas burocráticas e administrativas em detrimento das pedagógicas, fato que secundarizava a FCP, sobretudo aquela que versava sobre a educação inclusiva no contexto escolar e, mais especificamente, ao processo de ensino-aprendizagem dos ECD.

De fato, observava que no chão da escola pública a atuação deste coordenador, de um modo geral, perpassava por um conhecimento limitado sobre as concepções de trabalho

---

4 Expressão utilizada pela atual legislação brasileira (Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015).

pedagógico, formação de professores e educação inclusiva, as quais embasavam suas práticas de enfrentamento das adversidades pedagógicas, administrativas e burocráticas que a função lhe acomete.

A possibilidade, nesta pesquisa, de analisar o trabalho do CP no que se refere ao desenvolvimento da formação continuada de professores na perspectiva da inclusão escolar de ECD, não se constitui numa escolha aleatória. Desde a graduação<sup>5</sup>, vimos estudando o fenômeno da inclusão escolar na educação especial e percebemos que esta modalidade de ensino enfatiza a diversidade da condição humana: cada pessoa tem uma singularidade que lhe é intrínseca, logo, sua formação nos espaços escolares impescinde de profissionais da educação sensíveis a esta diversidade, os quais possam discutir questões, por exemplo, de ensino-aprendizagem e desenvolvimento das pessoas que apresentam alguma condição de deficiência (física, intelectual ou cognitiva).

Desta assertiva, entendemos que formação continuada de professores na perspectiva da educação especial/inclusiva tem sua complexidade, pois não visa suprir lacunas deixadas pela formação inicial. Aquela formação visa problematizar as respostas educacionais que a escola, os profissionais da educação (professores e CP), as redes de ensino e as políticas públicas de um modo geral, vêm dando aos ECD que frequentam o ensino regular e são submetidos a uma diversidade de atendimentos educativos, muitas vezes precários, como observado, que pouco estimulam o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos ECD.

Em 2006, com a conclusão da pesquisa de mestrado<sup>6</sup> analisei o currículo moldado pelas práticas pedagógicas de professoras da educação infantil na perspectiva da inclusão escolar. Um dos achados desta pesquisa refere que as professoras que atuavam com crianças com deficiência desenvolviam um currículo moldado à sua realidade de sala de aula. Nesse sentido, as coordenações pedagógicas das escolas pesquisadas vislumbravam a necessidade de propor/desenvolver processos de FCP que trabalhavam com crianças pequenas com deficiência, cujos docentes revelavam terem um conhecimento sobre educação especial/inclusiva mínimo e aligeirado, obtido nas formações iniciais dos cursos de Pedagogia que se formaram. Com efeito, a interação das professoras com as crianças com deficiências em escolas municipais de Belém pesquisadas era estabelecida com base de conhecimentos aprendidos na formação inicial e pouco se percebia nelas um saber mais aguçado sobre o

---

<sup>5</sup> AMARAL, M. M. A educação inclusiva em Belém: Um estudo introdutório de uma escola pública no contexto atual. 2003, 59f. TCC. (Licenciatura Plena em Pedagogia). Centro de Educação/Universidade Federal do Pará-UFPA, Belém, 2003.

<sup>6</sup> Realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, entre os anos de 2004 a 2006.

processo de educação inclusiva, bem como, indícios de desenvolvimento de alguma teoria pedagógica que respaldasse a prática de ensino. Como CP este fato motivava minhas reflexões de como desenvolver um trabalho pedagógico que respondesse às necessidades formativas dos professores.

Porém, ao final da referida pesquisa, pude perceber que a sobrecarga do trabalho docente (preparar aulas, atividades escolares e extraescolares, organização e participação em projetos educativos da escola e das secretarias de educação, dentre outras), sobretudo para acelerar o nível de desenvolvimento das crianças com deficiência, pouco contribuía para uma inclusão escolar de fato e de direito, principalmente, porque o professor da sala comum ao ensinar estudantes com expectativas e níveis de desenvolvimento diferenciados se vê confrontado entre, por um lado, as exigências oficiais do poder público e, por outro lado, o que se deve cumprir com os pressupostos da educação inclusiva. Não é à toa, então, que os CP e os professores de sala comum viviam em dilema em que era necessário fazer uma dada opção, dentre elas, requerer uma formação na perspectiva do processo de inclusão escolar voltadas aos ECD.

O Curso de Doutorado, iniciado em 2016, tem sido uma oportunidade de continuar o exercício da pesquisa científica e do desenvolvimento profissional da pesquisadora. Busco, assim, nesta tese, contribuir com o debate do trabalho do CP, particularmente, a formação continuada de professores centrada na escola inclusiva, identificando indícios que contribuam para a educação de qualidade para os ECD nas escolas públicas da rede municipal de Belém pesquisadas.

A função principal do CP revela-se pelo dever de desenvolver a FCP no sentido de possibilitar melhoria da prática pedagógica e aprendizagem das crianças e jovens com deficiência matriculados nestas instituições educativas. Ressalto que na Rede de Ensino da SEMEC-Belém este profissional assume um protagonismo em seu trabalho como formador de professores sem, contudo, invalidar a pluralidade de ações institucionalizadas de formação que ocorrem nas escolas, via Secretaria de Educação, em atendimento a inclusão escolar obrigatória às PCD.

Nesse sentido, desenvolver a FCP no contexto de trabalho tem sido para o CP um desafio a ser enfrentado, haja vista as tarefas diversificadas do cotidiano escolar a serem desempenhadas, como observado/vivido em minha prática profissional: a abertura da escola, apoio à atividade da copa-cozinha, tarefas de secretaria escolar até substituição de professores em sala de aula quando do absenteísmo docente, dentre outros.

Essas demandas de trabalho no dia a dia da escola tornam-se, por serem rotineiras e alienantes, naturalizadas pelo CP, isto é, este profissional pouco percebe o desvio de função e a intensificação do trabalho que lhes afeta, por exemplo. A ausência/fragilidade de uma reflexão sobre a natureza do seu trabalho evidencia uma noção de senso comum de que não há tempo para aprimorar sua função de formador, restringindo-se à “detenção de um determinado corpo de conhecimentos científicos” (NÓVOA, 1992, p. 21).

Assim, nos últimos 8 anos, o exercício na docência do ensino superior nos cursos de formação inicial de professores, na coordenação estadual de um programa de formação inicial de professores (SEDUC) e atuando na coordenação pedagógica em uma escola pública paraense possibilitaram-me reflexões e rupturas de paradigmas, dentre eles de que nós professores, em todos os níveis e modalidades de ensino, nos contaminamos pelo ranço da insatisfação profissional, tanto pela pouca autonomia no exercício da profissão docente (CONTRERAS, 2002) quanto pelo sentimento de vítimas de um processo de culpabilização pelas mazelas do ensino brasileiro (VICENTINI & LUGLI, 2009).

Tais experiências oportunizam-me a romper com este ranço e me motivam a assumir a vocação ontológica para o “ser mais” que Freire (2002, p. 20) nos instiga: em ser, em viver e em buscar a conscientização do inacabamento da formação humana. Deste modo, Freire nos faz refletir que ao pesquisador é dada uma responsabilidade de buscar o conhecimento já existente e trabalhar a produção do conhecimento ainda não existente, a fim de problematizar o futuro e recusar sua inexorabilidade (p. 59).

Nesse sentido, a pesquisa busca levantar o debate do trabalho do CP, nomeadamente para a FCP-Centrada na Escola Inclusiva dos ECD. Este debate, aos nossos olhos, ainda está incipiente nas escolas municipais de Belém, sobretudo porque poucas reconhecem a importância que deve ser dada ao trabalho deste coordenador, estando a FCP no centro de suas atividades na escola (PLACCO; SOUZA, 2016).

Após uma breve revisão da literatura no Brasil constatamos que os estudos que versam sobre o trabalho do CP nas escolas públicas e a FCP na perspectiva da educação inclusiva no Estado do Pará não têm sido, ainda, produzidos na academia. Então, julgamos, com esta pesquisa, desenvolver uma pesquisa voltada a estes campos temáticos, inaugurando na linha de pesquisa ‘Formação de professores, trabalho docente, teorias e práticas educativas’ do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da UFPA, estudos ainda descobertos, daí sua relevância acadêmica e científica.

Na subseção seguinte, apresentamos nossas questões de investigação e os respectivos objetivos da pesquisa, cuja delimitação partiu do objeto de estudo: o trabalho do CP no desenvolvimento da formação continuada de professores centrada na escola inclusiva.

### 1.3 Questões problematizadoras e objetivos da pesquisa

As questões problematizadoras e objetivos, a seguir especificados, nos levam a **defesa da seguinte tese**: *entre as diversas tarefas (polivalência do trabalho) que o CP desenvolve na escola, o trabalho relativo à formação continuada de professores que atuam com ECD do ensino fundamental em contexto de trabalho é complexo porque se esbarra em precárias condições de trabalho e sem apoio técnico, pedagógico e financeiro permanente da Secretaria de Educação para que esta formação seja contínua e de qualidade.*

Este profissional é (ou deveria ser) o suporte pedagógico para que o trabalho docente se desenvolva a contento, razão pela qual o trabalho formativo desenvolvido na ambiência da coletividade e colaboração entre pares é de fundamental importância para que a escola pública corresponda, de fato, a uma educação inclusiva. O trabalho pedagógico desenvolvido pelo CP em conjunto com os professores no espaço escolar expressa um movimento dialético de construção coletiva da cidadania e de formação de pessoas, logo, este CP, por si só, não pode desenvolver um trabalho sem a articulação e mediação com os demais profissionais da escola, sob pena de realizar um trabalho alienante, isolado, autoritário que pouco contribui para a construção de uma escola inclusiva. Neste contexto, ele se destaca, então, como um organizador do meio social formativo de professores (CARVALHO, 2019).

Nesse contexto, este estudo busca compreender em que se constitui a complexidade do trabalho do CP, nomeadamente, quanto ao desenvolvimento da FCP-Centrada na Escola Inclusiva da Rede Municipal de Ensino de Belém. Para tanto, elegemos, neste estudo, as seguintes **questões-problematizadoras**:

1. Como se caracteriza o trabalho do CP, nomeadamente, no desenvolvimento da formação continuada de professores centrada na escola, considerando o processo de inclusão de ECD?
2. Que dificuldades são referidas pelas CP quanto ao desenvolvimento da FCP centrada na escola inclusiva que atuam com ECD?
3. Quais contribuições são destacadas pelas PSC quanto ao trabalho das CP na FCP centrada na escola inclusiva?

4. Em que medida o trabalho do coordenador pedagógico é destacado nas atuais políticas de FCP formuladas pela SEMEC-Belém (2007/2016) que buscam instrumentalizar a prática pedagógica dos professores na perspectiva da inclusão escolar dos ECD?

Em consonância as questões problematizadoras da pesquisa, **os objetivos** se definem em:

1. Caracterizar e analisar o trabalho do CP, nomeadamente, no desenvolvimento da formação continuada de professores na escola, considerando o processo de inclusão de ECD;
2. Identificar e refletir sobre as dificuldades referidas pelas CP quanto ao desenvolvimento da formação continuada de professores centrada na escola inclusiva que atuam com ECD;
3. Identificar e refletir sobre as contribuições destacadas pelas PSC quanto ao trabalho das CP na FCP centrada na escola inclusiva;
4. Analisar em que medida o trabalho do coordenador pedagógico é destacado nas atuais políticas de FCP formuladas pela SEMEC-Belém (2007/2016), que buscam instrumentalizar a prática pedagógica dos professores na perspectiva da inclusão escolar dos ECD.

Com efeito, a presente tese tem em sua estrutura as seguintes seções: texto introdutório (Seção 1) em que situamos as motivações da pesquisa, problema e objeto de estudo, questões problematizadoras e objetivos. A seção dois apresentamos o percurso teórico-metodológico definido para a realização da pesquisa, explicitando os caminhos que nos levaram a optar pela pesquisa qualitativa, *loci* investigativos, participantes, instrumentos de produção de dados, organização e análise dos dados.

A seção 3, por intermédio da literatura especializada, retrata o debate atual da mundialização do capital e seus desdobramentos para o mundo do trabalho na contemporaneidade da reestruturação produtiva do capital. Para dar base à reflexão sobre a categoria trabalho, traçamos uma breve incursão nos primórdios do conceito de trabalho; os impactos do capital para o trabalho assalariado; a sociedade atual e a reestruturação produtiva do capital; a categoria trabalho como conceito sensível ao trabalho do CP na escola. Ademais, abordamos também, nesta seção, a posição política do Estado no mundo do trabalho e sua repercussão para a atuação do CP.

A quarta seção, construída com base em dados documentais e empíricos, caracteriza o processo de inclusão escolar no Brasil e na Rede de Ensino da SEMEC-Belém, rememorando a construção da escola inclusiva para ECD e o papel estratégico das Nações Unidas como formuladora de diretrizes universais concernentes à garantia de “sistemas educacionais

inclusivos em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 2015). Por conseguinte, apresentamos os marcos normativos da escola inclusiva no Brasil e posteriormente, a escola inclusiva em Belém-Pará.

Na quinta seção, por meio da literatura especializada, de dados documentais e empíricos, discorremos sobre a origem e características do trabalho de coordenação pedagógica nas escolas públicas, destacando o Curso de Pedagogia como *locus* privilegiado de formação do CP. Posteriormente, caracterizamos e analisamos o trabalho do CP da SEMEC-Belém e das Escolas pesquisadas (Escolas Freirança e Resistência<sup>7</sup>). Nesta seção, damos vozes às CP destas escolas para dar visibilidade ao trabalho dessas profissionais, sobretudo ao da FCP-Centrada na Escola Inclusiva.

Na seção 6, analisamos o trabalho do CP para o desenvolvimento da FCP de ECD centrada nas Escolas Freirança e Resistência. Nela, apresentamos os modelos de FCP; os conceitos e características que abrangem a FCP-Centrada na Escola; a FCP formulada pela SEMEC-Belém nas décadas de 2007 a 2016 que privilegiam o processo de inclusão escolar. Tal demarcação temporal se justifica, considerando o marco histórico da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, mediante o qual o Brasil, como Estado Parte, acordou o Protocolo Facultativo à Convenção, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Deste marco em diante, o Brasil, através do Decreto Legislativo nº 186/2008, deu a esta Convenção um *status* de emenda constitucional à Constituição Brasileira, comprometendo-se a instituir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem, em especial, o desenvolvimento integral das pessoas com deficiência. O destaque para este processo está na densa literatura e legislação brasileira que consagram saberes e fazeres da educação inclusiva e, em especial, do processo de inclusão escolar dos ECD e o quê cada profissional pode contribuir para dar sentido à escola inclusiva, dentre eles o CP. Consta, ainda, desta seção, a análise realizada sobre o trabalho do CP no desenvolvimento FCP centrada nas Escolas pesquisadas, as dificuldades vividas e as contribuições desta formação para a melhoria da prática pedagógica dos professores e da aprendizagem dos ECD.

Por conseguinte, nas considerações finais da tese (Seção 7) apresentamos, as ponderações e reflexões críticas dos resultados da pesquisa acerca do objeto de estudo investigado.

---

<sup>7</sup> Nome fictício utilizado para preservar a identidade das instituições, *loci* desta investigação e contribuir para o anonimato dos participantes da pesquisa em tela.

## 2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nesta seção apresentamos o percurso teórico-metodológico da investigação como forma de dar conhecimento ao leitor sobre o desenvolvimento da pesquisa. Por conseguinte, apresentamos: abordagem da pesquisa, o referencial teórico-metodológico cujo diálogo permeou a construção da tese, a caracterização dos *loci* onde desenvolveu-se a pesquisa e os participantes dela, assim como a definição dos instrumentos utilizados para produção, organização e análise dos dados. Para construir esta seção nos prevalecemos das contribuições teórico-metodológicas de Bogdan e Biklen (1994), Chizzotti (2006), Gamboa (1994), Alves Mazzotti e Gewandsznajder (1998), Teixeira (2005), Bardin (2016), Lefebvre (1991), Masson (2014), dentre outros.

### 2.1 Abordagem da pesquisa

Ao considerarmos os apontamentos teóricos e práticos que este estudo demanda diante das temáticas que versam sobre o trabalho da coordenação pedagógica, inclusão escolar e a formação continuada de professores centrada na escola inclusiva, entendemos que a pesquisa qualitativa é a melhor opção para esta investigação, conforme nos orientam Bogdan e Biklen (1994). Com efeito, o posicionamento e o protagonismo da pesquisadora no ambiente natural da pesquisa (escolas da Rede Municipal de ensino de Belém constituíram-se os *loci* privilegiados de construção de dados); a ênfase no processo e não somente aos resultados bem como na descrição e análise dos dados; o realce do significado que os participantes da pesquisa deram acerca do objeto de estudo, constituíram-se em balizas teórico-metodológicas para a construção deste Relatório de Tese.

Assim, a pesquisa qualitativa sobre o trabalho do CP e o desenvolvimento da FCP-Centrada na Escola Inclusiva, nos permitiu investigar este objeto no chão das escolas Resistência e Freirança. Tal abordagem permitiu-nos adentrar a estas escolas de forma sistemática e contextualizada aos moldes como compreende Oliveira (2012), quando destaca a importância do pesquisador no ambiente investigado, utilizando-se de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico. Esta opção permitiu-nos reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação, compreendendo os fenômenos educativos pela sua descrição e interpretação (TEIXEIRA, 2005).

Ressaltamos que a investigação ora desenvolvida sobre o abrigo da abordagem qualitativa permitiu a interação entre a pesquisa documental e a empírica. Oliveira (2012)

atenta que é na empiria que o pesquisador consegue desvelar a fala dos atores sociais, dos fatos e fenômenos observados e/ou testados e não o que pensamos sobre o objeto de estudo. Esta atitude investigativa conferiu ao estudo proposto certa flexibilidade no transcorrer da pesquisa de campo, realizada entre 2017 a 2019, considerando etapas, dentre as quais, primeiras visitas ao campo de estudo até a produção do presente relatório de Tese.

## **2.2 Referencial teórico-metodológico da pesquisa**

A investigação no campo da educação torna-se mais qualitativa quando o objeto de estudos insere-se em contextos demarcados pela história. Assim, os argumentos de Lefebvre (1991), de que o conhecimento é produzido a partir da realidade objetiva e histórica, em um movimento intrínseco do processo dialético sujeito-objeto, sustentaram a realização desta Tese. Esta pesquisa priorizou o conhecimento *in loci* das Escolas Freirança e Resistência na sua dimensão histórica, procurando compreender as contradições e as potencialidades vividas pelos participantes da pesquisa. Para além de buscar realizar uma leitura aproximada das realidades investigadas, a pesquisa também preocupou-se em analisar o objeto de estudo no movimento dialético presente nestas Escolas.

Nesse sentido, a pesquisadora buscou posicionar-se junto aos participantes da pesquisa, não como um elemento estranho a eles, mas a partir da convivência e do diálogo, encontrar elementos de pertencimento ao grupo. Tal atitude ancorou-se nos estudos de Oliveira (2010) quando nos alerta sobre as opções teórico-metodológicas que o pesquisador deve tomar, principalmente, no que se refere à postura frente ao que se pretende conhecer ou investigar, assim, minha postura como pesquisadora foi de respeito, dialógica, ética, compreensiva frente ao objeto de estudo.

Estas escolhas não foram aleatórias, pois elas revelam um caráter valorativo, em que dimensionei até que ponto poderia ou não adentrar, sem conflitos, nas realidades pesquisadas. E, uma vez dentro dessa realidade, transformá-la de alguma forma, a partir do processo investigativo vivido e dos seus resultados, haja vista que “é importante que o pesquisador compreenda que o processo e o produto de suas investigações tenham para a sua vida uma finalidade, a fim de orientar sua prática e contribuir na leitura da realidade que o cerca, transformando-a” (ANDRADE, 2013, p. 15).

Assim, optamos por um referencial teórico-metodológico sócio-crítico no campo da educação como forma de problematizar o objeto de estudo, tendo em vista o interesse transformador do fenômeno estudado: o trabalho do CP e o desenvolvimento da FCP-

Centrada na Escola Inclusiva. Resgatar a dimensão histórica e contraditória desse fenômeno, desvendando suas possibilidades de mudança, conforme recomenda Gamboa (1994), foi um grande desafio desta pesquisa.

Chizzotti (2006) nos lançou luz no desenvolvimento desta investigação quando reflete que devemos estar atentos à contradição da realidade observada, à atividade criadora do sujeito que observa, às oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens. Tais orientações apontadas pelo autor buscamos incorporar no desenvolvimento da pesquisa. Masson (2014, p. 203) nos adverte o quanto devemos ter cuidado epistemológico quando problematizamos a realidade posta numa sociedade capitalista e desigual socialmente, como a belenense, pois estaremos sempre tomando partido, uma vez que não existe neutralidade no processo de construção do conhecimento, pois este sempre estará permeado pelas disputas existentes na sociedade, sobretudo pelas lutas de classe. Neste sentido, buscamos dar vozes aos coordenadores pedagógicos e professores, protagonistas da FCP- centrada na escola inclusiva.

Deste modo, buscamos neste estudo, analisar o trabalho do CP para o desenvolvimento da FCP- centrada na escola inclusiva e as contradições que permeiam a realização desta formação frente ao processo de inclusão de ECD. Entendemos que o trabalho do CP na escola constitui-se a partir das trocas de saberes e experiências entre seus pares e, entre eles e os professores, tendo em vista a melhoria da prática pedagógica no contexto escolar. Esta relação colaborativa, ao mesmo tempo conflituosa, explica a dinâmica histórica que permeia o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas.

Pretender uma análise sócio-crítica dos contextos escolares é considerar a problemática histórica da sociedade classista que traz à tona a desmistificação ideológica e hegemônica desta sociedade que aliena, oprime e explora (SEVERINO, 2011), e tal desmistificação se põe como uma tarefa importante para esta pesquisa. Postula Masson (2014), que só é possível desmistificar o real a partir de um ponto de vista ontológico, de caráter histórico-social. Diante desta opção sócio-crítica, buscamos nos aproximar das Escolas Freirança e Resistência, exercitando a mediação, a contradição e a totalidade do objeto pesquisado.

A presente investigação assenta-se no movimento das relações profissionais historicamente demarcadas pelos sujeitos das escolas, cujos papéis desempenhados possibilitam uma dada compreensão do mundo, da escola, do processo ensino-aprendizagem, do trabalho do CP, da FCP e da educação inclusiva. Nesse sentido, o CP (responsável por dinamizar o trabalho pedagógico dos processos de ensinar e aprender), o professor de

atendimento educacional especializado - PAEE (responsável pela sala de recursos multifuncionais) e o professor de sala comum - PSC (ensina o conhecimento) representam os participantes desta investigação. Os diferentes papéis sociais destes trabalhadores (CP e professores) revelam dialeticamente diferentes posições discursivas, daí porque a opção em triangular os depoimentos destes participantes torna-se fundamental para perceber as contradições do discurso. Alves (2005, p. 201) entende que no processo de interação de sujeitos, estes passam por experiências variadas anteriores, carregam histórias de vida diversas e intensas, têm diferentes planos e expectativas futuras, além disso, cada um ocupa diferentes papéis sociais e posições discursivas. Enfatiza a autora que cada sujeito “se encontra imerso em rede de significações, pois a rede em que um sujeito se encontra submerso articula-se com outras redes de várias outras pessoas e grupos”.

## **2.3 Desenvolvimento da pesquisa documental e de campo.**

### **2.3.1. Pesquisa documental**

A pesquisa documental desenvolveu-se no transcorrer de todo o processo de construção da Tese, fundamentalmente centrada na literatura especializada e atos normativos acerca das temáticas: trabalho do CP, formação continuada de professores centrada na escola e processo de inclusão escolar. Para tanto, nos prevalecemos de um conjunto de documentos locais, nacionais e internacionais acerca das referidas temáticas, produzidas nas últimas duas décadas. No que se refere à literatura especializada (produção científica), buscamos autores que se situam numa abordagem sócio-crítica da educação e, por sua vez, as normativas selecionadas expressam a compreensão oficial dos órgãos governamentais e institucionais que os emitiram. Foi nossa intenção, na medida do possível, conjugar a pesquisa documental com a empírica, como forma de melhor compreender o objeto de estudo, opção que se constituiu em um desafio à pesquisadora.

Na continuidade dos trabalhos desta primeira etapa da pesquisa (pré-dados) buscamos um aporte teórico-metodológico para fundamentar a segunda etapa (Pesquisa de campo) e análise dos dados empíricos. Assim, o levantamento do estado de conhecimento, visualizado por intermédio da literatura especializada, do campo da FCP- Centrada na Escola Inclusiva e do trabalho do CP como protagonista desta formação buscou situar o debate que se firma na atualidade.

No levantamento geral, observamos que há uma carência de estudos voltados para o trabalho do CP no campo da educação especial/inclusiva, o que denota uma necessidade de

mais estudos acadêmicos que deem maior visibilidade a este trabalhador da educação, à sua função formadora nos espaços das escolas públicas, bem como o impacto deste trabalho para o processo de inclusão escolar.

Os Quadros 1 e 2, a seguir, apresentam dissertações e teses cujas palavras-chaves contemplam formação continuada de professores e coordenação pedagógica, que serviram de fundamentação teórico-metodológica desta pesquisa. Deste modo, decidimos pela classificação (separação) em quadros das pesquisas oriundas tanto de mestrados como de doutorados pela simples finalidade de observar o grau de profundidade dos estudos desenvolvidos sobre as categorias que abordam nosso objeto de pesquisa. Por este critério de classificação, encontramos na Plataforma *on line* do Banco de Dissertações da Capes, no período de 2001 a 2017<sup>8</sup>, 24 pesquisas de mestrados acadêmicos e 1 de mestrado profissional, predominantemente situadas na área da educação (24) e 1 (um) trabalho na área da Linguística, conforme organização do Quadro 1.

**Quadro 1:** Dissertações (2001 - 2017) – portal CAPES<sup>9</sup>

CATEGORIAS	ANO	TÍTULO/AUTORIA/ÁREA/VÍNCULO INSTITUCIONAL
Coordenação pedagógica e formação continuada de professores	2017	SEIXAS, Livia M. O. S. <b>A organização do meio social educativo da atividade de coordenação pedagógica na educação infantil: Implicações da teoria histórico-cultural.</b> 017. Mestrado em Educação. UFPA.
Coordenação pedagógica e formação continuada docente	2015	XAVIER, Josimara. <b>A formação continuada docente no espaço/tempo da coordenação pedagógica.</b> 2015. Mestrado em Educação. UNB.
Coordenação pedagógica e formação docente	2015	CORREA, Willian C. <b>Coordenação pedagógica e a mediação da formação docente na educação de jovens e adultos.</b> 2015. Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica. UFG.
Coordenador pedagógico e formação continuada de professores	2014	SOUSA, Leiva R. <b>A formação continuada de professores na escola mediada pelo coordenador pedagógico: Implicações no trabalho docente.</b> 2014. Mestrado em Educação. UEPA.
O trabalho de Coordenação pedagógica	2014	OLIVEIRA, Aline. <b>Salas de apoio pedagógico e coordenação pedagógica: Implicações no trabalho docente.</b> 2014. Mestrado em Educação. UNIVILLE – Joinville-SC.
Coordenador e formação contínua de professores	2014	BENTO, Luciana E. <b>Professor coordenador na formação contínua de professores: Um estudo em escolas do município de limeira.</b> 2014. Mestrado em Educação. UNESP – Rio Claro-SP.
Coordenação pedagógica e formação continuada de professores	2013	ALVES, Andrea R. <b>Contribuições da coordenação pedagógica para formação continuada de professores do ensino fundamental na área de matemática.</b> 2013. Mestrado em Educação (Currículo). PUC-SP.
Coordenador pedagógico e formação continuada de	2013	MOLLA, Sandra R. P. <b>O coordenador pedagógico como agente da formação teórica continuada dos professores.</b> 2013. Mestrado em

<sup>8</sup> Este período corresponde ao marco temporal da pesquisa documental em 2001 (início do Milênio) até o ano que iniciamos a produção dos dados do Curso de Doutorado no PPGED/UFPA, em 2017.

<sup>9</sup> Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

CATEGORIAS	ANO	TÍTULO/AUTORIA/ÁREA/VÍNCULO INSTITUCIONAL
professores		Educação. Universidade Nove de Julho-SP.
O trabalho do Coordenador pedagógico	2013	PATTARO, Rita C. V. <b>O coordenador pedagógico como mediador da prática docente em escolas de educação e tempo integral.</b> 2013. Mestrado em Educação. PUC-CAMPINAS-SP.
Coordenação pedagógica e formação continuada	2012	SILVA, Adalberto. <b>O papel do coordenador pedagógico na formação dos professores.</b> 2012. Mestrado em Educação. UMESP - São Bernardo do Campo-SP
Coordenador pedagógico e formação continuada dos docentes	2012	SANTOS, Vania I. M. <b>Os desafios do professor coordenador pedagógico na formação continuada dos docentes do ensino fundamental: O caso da Região do Vale do Ribeira/SP.</b> 2012. Mestrado em Educação. UMESP - São Bernardo do Campo - SP.
O trabalho de Coordenadores pedagógicos e formação continuada de professores	2012	NERY, Josania L. <b>Coordenadores pedagógicos: Formadores de professores ou supervisores de ações político-pedagógicas da escola?.</b> 2012. Mestrado em Educação. UMESP - São Bernardo do Campo - SP.
Coordenação pedagógica e formação continuada	2011	TAMASSIA, Silvana A. S. <b>Ação da coordenação pedagógica e a formação continuada dos professores do ensino fundamental I: Desafios e possibilidades.</b> 2011. Mestrado em Educação (Currículo). PUC-SP.
Coordenação pedagógica e formação continuada	2011	COITÉ, Simone L. S. <b>A formação continuada do professor e a contribuição do coordenador pedagógico: Uma reflexão sobre a prática.</b> 2011. Mestrado em Educação. UCB- Brasília.
Coordenação pedagógica e formação continuada	2010	VIEIRA, Marimar S. B. <b>O coordenador pedagógico, o trabalho de formador na escola pública e as concepções que subjazem as suas práticas.</b> 2010. Mestrado em Educação. UFMT.
Coordenadores pedagógicos e formação continuada de professores	2010	PEREIRA, Rodnei. <b>A autoanálise de coordenadores pedagógicos sobre sua atuação como formadores de professores.</b> 2010. Mestrado em Educação (Psicologia da Educação). PUC-SP.
Coordenador pedagógico e formação continuada de professores	2010	PALLIARES, Neli R. <b>Sou CP na educação infantil, e agora?: Um estudo sobre o papel do coordenador pedagógico como formador de professores.</b> 2010. Mestrado em Educação. UMESP - São Bernardo do Campo - SP.
Coordenação pedagógica e formação de professores	2010	ANTUNES, Marley E. G. <b>A coordenação pedagógica e as contribuições para a formação de professores alfabetizadores.</b> 2010. Mestrado em Educação. UNOESTE - Presidente Prudente-SP.
Coordenação pedagógica e formação continuada	2007	ALVES, Luzia L. C. <b>A atuação do professor coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional dos docentes.</b> 2007. Mestrado em Educação. UNOESTE Presidente - Prudente-SP.
Coordenador pedagógico e formação continuada docente	2007	CASSALATE, Marisa S. <b>A atuação do professor coordenador pedagógico na formação continuada docente: Concepções, práticas e dificuldades.</b> 2007. Mestrado em Educação. UNOESTE - Presidente Prudente-SP.
Coordenação pedagógica e formação continuada de professores	2007	FERNANDES, Rosana C. A. <b>Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: Uma teia tecida por professoras e coordenadoras.</b> 2007. Mestrado em Educação. UNB.

CATEGORIAS	ANO	TÍTULO/AUTORIA/ÁREA/VÍNCULO INSTITUCIONAL
Coordenação pedagógica e Formação continuada	2006	MELO JÚNIOR, J. F. <b>O papel exercido pelo assistente técnico pedagógico - ATP no processo de formação continuada do professor da escola pública do estado de São Paulo.</b> 2006. Mestrado em Educação. UNESP- Rio Claro-SP.
Coordenador pedagógico e formação continuada	2002	SOUZA, Lúcia H. W. B. <b>O coordenador pedagógico e o professor: Formação continuada e reflexão conjunta.</b> 2002. Mestrado em Educação. PUC-CAMPINAS-SP.
Coordenador pedagógico e formação contínua	2002	NININ, M <sup>a</sup> O. G. <b>Instrumentos investigativos na formação contínua: Por uma prática dialógica entre professor e coordenador.</b> 2002. Mestrado em Linguística aplicada e estudos da linguagem. PUC-SP.
Coordenador pedagógico e formação continuada de professores	2001	VIANNA, Adriana B. B. A. <b>O papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores em serviço, na educação de jovens e adultos.</b> 2001. Mestrado em Educação. USP.

Fonte: Plataforma Sucupira - CAPES.

Observa-se no Quadro 1 uma produção científica significativa de análise do trabalho do coordenador pedagógico e seus vínculos com a FCP na escola básica de um modo geral. Um dos resultados desta produção, como afirma Libâneo (2006, p. 127), foi a constatação de considerar o trabalho do CP (pedagogo escolar), como imprescindível para assessorar professores no aprimoramento do desempenho na sala de aula (conteúdos, métodos, técnicas, formas de organização da classe), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre conhecimento pedagógico/científico e o trabalho de sala de aula.

Observa-se ainda, que as pesquisas no início do milênio até 2010 evidenciaram o papel formador e articulador do coordenador pedagógico no ambiente escolar de trabalho e sua importância para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores (VIANNA, 2001; NININ, 2002; SOUZA, 2002; MELO JUNIOR, 2006; FERNANDEZ, 2007; CASSALATE, 2007; ALVES, 2007; ANTUNES, 2010; PALLIARES, 2010; PEREIRA, 2010 e VIEIRA, 2010). Uma outra dimensão do trabalho da coordenação pedagógica é seu papel mediador no ambiente de trabalho com os professores e os outros sujeitos que estabelecem interfaces no processo ensino-aprendizagem, como os estudantes e pais/responsáveis. Tal dimensão é imprescindível face o cenário da escola pública ser caracterizado como um espaço de embates, diferentes processos formativos, zonas de conflitos, desafios operados pelas condições de trabalho e das relações interpessoais lá imbricadas. Ademais, ressaltam estes pesquisadores, o trabalho de mediação e articulação do CP é importante ao trabalho do professor, pois mobiliza, organiza e busca valorizar a docência no espaço escolar,

reconhecendo e apoiando para que dê certo a didática desenvolvida em sala de aula (NERY, 2011; PATTARO, 2013; OLIVEIRA, 2014; SOUSA, 2014; CORREA, 2015 e SEIXAS, 2017).

Todas as pesquisas apontadas no Quadro 1 revelam o que a literatura da área qualifica sobre a importância das dimensões formativas, mediadoras, transformadoras e articuladoras do trabalho do coordenador pedagógico. São dimensões indissociáveis da coordenação pedagógica na escola básica.

Assim, os movimentos de articulação, formação e transformação são partes de uma engrenagem, engendrados em um todo e indicam atitudes, ações e expectativas, que se traduzem em ações de gestão do PPP, dos grupos de educadores da escola, em ações de formação de professores e em outras ações do cotidiano escolar (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA; 2011, p. 116).

Já a produção científica no âmbito de estudos de doutoramento retratada no Quadro 2, também, reúne pesquisas que tiveram como objeto de tese a coordenação pedagógica, formação continuada de professores e a educação inclusiva. Foram identificadas 7 (sete) teses na área da educação e psicologia, no período de 2001 a 2017<sup>10</sup>, capturadas na Plataforma do Banco de Tese da Capes, com destaque para 2 (duas) pesquisas que analisam o trabalho do CP e sua inserção no campo da FCP voltada para a educação inclusiva (SILVA, 2011; OLIVEIRA, 2006).

**Quadro 2:** Teses (2001 - 2013) – Portal CAPES<sup>11</sup>

<b>Categorias</b>	<b>Ano</b>	<b>Título/autoria/área/vínculo institucional</b>
Coordenador pedagógico e formação continuada de professores	2013	ARAUJO, Teresa C. O. <b>A prática do (a) coordenador (a) pedagógico (a) na rede municipal de ensino do rio de janeiro: Formação continuada de professores?</b> 2013. Doutorado em Educação. UERJ.
Coordenação pedagógica, formação continuada de professores e inclusão escolar	2013	FERREIRA, Cláudia R. <b>Labirinto de perguntas: Reflexões sobre a formação de professores na e a partir da escola.</b> 2013. Doutorado em Educação. UNICAMP.
Coordenação pedagógica, política curricular e inclusão escolar	2012	LEITE, Vania F. A. <b>A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política</b>

<sup>10</sup> Este período corresponde ao marco temporal da pesquisa documental em 2001 (início do Milênio) até o ano que começamos a produção dos dados do Curso de Doutorado no PPGED/UFPA, em 2017.

<sup>11</sup> Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

<b>Categorias</b>	<b>Ano</b>	<b>Título/autoria/área/vínculo institucional</b>
		<b>oficial no 1º ano do ensino fundamental no município do rio de janeiro.</b> 2012. Doutorado em Educação. PUC-RJ.
Coordenação pedagógica, formação continuada de professores e inclusão escolar	2011	SILVA, Katiene S. B. P. <b>Formação continuada em serviço: Um caminho possível para ressignificação da prática pedagógica, numa perspectiva inclusiva'</b> 2011. Doutorado em Educação. UFRN.
Coordenação pedagógica, formação continuada e inclusão escolar	2006	CUNHA, Renata C. B. <b>Pelas telas, pelas janelas: A coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas.</b> 2006. Doutorado em Educação. UNICAMP.
Coordenação pedagógica, Formação continuada de professores e educação inclusiva	2006	OLIVEIRA, Luzia F. M. <b>Apoio pedagógico, ação coletiva e diálogo: Trama da formação continuada em educação inclusiva'</b> 2006. Doutorado em Educação. UFRN.
Coordenador pedagógico	2001	CHRISTOV, Luiza H. S. <b>Sabedorias do coordenador pedagógico: Enredos do interpessoal e de (con)ciências na escola'</b> 2001. Doutorado em Educação (Psicologia da Educação). PUC-SP.

**Fonte:** Plataforma Sucupira - CAPES.

A produção científica decorrente de dissertações e teses destacadas nos Quadros 1 e 2 nos possibilitou um estudo mais acurado acerca do trabalho da coordenação pedagógica e seus nexos com a formação continuada de professores na educação básica, cujas análises foram importantes para nos ajudar na organização e análise dos dados desta tese. Destacamos que, embora tais produções partam de objetos, contextos, referenciais teórico-metodológicos diferentes, uma questão convergiu: o caráter colaborativo da prática pedagógica entre coordenadores pedagógicos e professores e professores entre seus pares, tendo em vista a melhoria da prática pedagógica e sua repercussão para a aprendizagem dos estudantes (CUNHA, 2006; LEITE, 2012; ARAÚJO, 2013; FERREIRA, 2013).

Ademais, a pesquisa de Oliveira (2006) nos ajudou a compreender o potencial do trabalho da coordenação pedagógica para a prática educativa da escola inclusiva no contexto de trabalho dos professores. Silva (2011) e Christov (2001), por sua vez, corroboram com nossas análises ao enfatizarem a importância do CP para o ato de mobilizar o trabalho coletivo/colaborativo com os professores no espaço escolar.

De um modo geral, observamos que no contexto das pesquisas já desenvolvidas sobre o trabalho do CP e seus vínculos com a FCP-Centrada na Escola e, em especial, para

mobilizar processos de inclusão escolar ainda demanda um debate maior na academia, pois esta tríade pouco tem sido priorizada no espaço universitário como podemos constatar nesta pesquisa documental, talvez porque o trabalho da coordenação pedagógica nas escolas não vem ganhando visibilidade nas políticas e nas práticas educacionais brasileiras. Aí está a relevância acadêmica e científica deste estudo, pois há diminuta produção do trabalho do CP como agente formador e transformador na escola inclusiva, sobretudo no Estado do Pará.

Concomitante ao levantamento de pesquisas acadêmicas nos programas de pós-graduação do Brasil, levantamos, também, a produção científica publicada em formatos de livros, capítulo de livros e periódicos que versavam também sobre o trabalho do CP e a FCP-centrada na escola inclusiva. Placco e Almeida (1998 a 2016), Nóvoa (1992, 2007), Canário (1994, 1995, 1996, 2005, 2006), Imbernón (2009, 2010, 2011), Nunes (2000, 2018), Mantoan (2003), Baptista (2009), Geglio (2007, 2008, 2011) e Domingues (2009, 2014), dentre outros, constituíram em importantes referenciais para sustentar a análise que se procede nesta tese.

Ainda nesta fase da pesquisa (fase de pré-dados) realizamos o levantamento de um conjunto de documentos formulados pela SEMEC-Belém, produzidos entre 2007 a 2016<sup>12</sup>, que versassem sobre o trabalho docente, as políticas de FCP, sobretudo àquelas que referenciavam processos formativos na perspectiva da inclusão escolar, bem como políticas educativas belenenses que fazem referência ao processo de inclusão escolar. Ressaltamos que, neste período, as políticas públicas emitidas pela Secretaria abordam o trabalho do CP, nomeadamente para a FCP, de modo disperso em documentos normativos.

Os atos normativos constituíram-se em um conjunto de documentos estudados e analisados, obtidos de forma indireta na SEMEC/CRIE, no portal desta Secretaria (Resolução e Leis), nas respectivas Escolas, nomeadamente: Regimento Escolar, PPP, Livro de Ocorrência da Coordenação Pedagógica e Relatórios semestrais de AEE/SRM das escolas pesquisadas; Edital de Concurso Público e Relatórios de Gestão da SEMEC/CRIE, dentre outros, constituem-se em um “potencial para constituir pistas que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Neste sentido, obtivemos os seguintes documentos e suas respectivas esferas institucionais, listados no Quadro 3.

---

<sup>12</sup> Justifica-se esse período por se tratar do início da implementação das ações educacionais no Brasil referentes às políticas de inclusão escolar após a participação do Brasil, como país signatário da ONU na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de Março de 2007, até 2016, quando iniciamos os estudos de doutoramento no PPGED e concomitantemente, iniciamos o levantamento, análise e seleção da pesquisa documental que embasou nosso objeto de investigação.

**Quadro 3:** Políticas educativas da SEMEC e do MEC – referências sobre FCP na perspectiva da Inclusão e políticas de Inclusão Escolar/ 2007-2016.

Ano	Documento	Âmbito
2007	Resolução nº 012/2007 – CME fixa diretrizes e normas educacionais e pedagógicas para o atendimento dos educandos com necessidades especiais no Sistema Municipal de Belém.	SEMEC
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	MEC
2009	Resolução nº 4/2009 – CNE – institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação básica, modalidade Educação Especial.	MEC
2011	Decreto 7611/2011 – dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências.	MEC
2012	Programa de Formação Continuada de Professores ECOAR – Expertise em alfabetização: formação de professores.	SEMEC
2015	Plano Municipal de Educação (PME) – 2015/2025, Lei nº 9.129/2015. Meta 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento - TGD, transtorno do espectro autista - TEA e altas habilidades/superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	SEMEC
2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146/2015.	MEC
2016	Projeto Formativo Interinstitucional Rios de Inclusão	SEMEC

**Fonte:** Análise documental da Pesquisa

Os documentos foram pré-analisados, considerando as regras de análise de documentos de Bardin (2016) que são as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, a partir da análise categorial temática, que será melhor explanada nas subseções e seções seguintes.

### 2.3.2 Pesquisa de campo

A pesquisa de campo foi desenvolvida de abril de 2017 a outubro de 2019, em três etapas, sendo: 1) Inserção ao estudo da temática, objeto de investigação; 2) Produção dos dados empíricos da pesquisa e; 3) Pré-Análise, organização e análise dos dados com vistas a

elaboração do relatório de Tese. Em todas essas etapas trabalhadas de forma indissociável, criou-se uma relação dinâmica e dialógica entre a pesquisadora e os participantes dela, como destaca Chizzotti (2006, p. 83-84) que:

Esta relação viva e participante é indispensável para se apreender os vínculos entre as pessoas e os objetos, e os significados que são construídos pelos sujeitos. O resultado final da pesquisa não será fruto de um trabalho meramente individual, mas uma tarefa coletiva, gestada em muitas microdecisões, que a transformam em uma obra coletiva.

- ✓ Primeira Etapa: Inserção ao estudo da temática, objeto de investigação.

A pesquisa de campo foi realizada em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belém, com a seleção de documentos da SEMEC, que por sua tradição em definir e desenvolver políticas genuínas de FCP<sup>13</sup> (NUNES, 2000; BERTOLO, 2004) oportunizou-nos estudar os projetos de formação já desenvolvidos por esta Secretaria. A pesquisa também foi profícua por ser uma Rede que recebe um número expressivo de ECD, como veremos no Quadro 4. Ademais, é uma Rede que apresenta, em avaliações de nível nacional, um significativo número de escolas cujos desempenhos revelam-se como satisfatórios frente à maioria das escolas de outras instâncias administrativas no Estado do Pará.

Inicialmente, foi realizado um contato com a SEMEC- Belém, por meio do Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes (CRIE), em abril de 2017, com a finalidade de solicitar autorização para desenvolvê-la em algumas escolas municipais. Na ocasião, os objetivos da pesquisa foram apresentados a esse Órgão.

A reunião no CRIE, entre a pesquisadora e a gestora, transcorreu de forma fraterna e a autorização foi concedida sem nenhum óbice. Após uma breve exposição sobre as finalidades e as opções teórico-metodológicas da presente pesquisa, a gestora apresentou um rol de escolas da SEMEC, nas quais poderia ser desenvolvida a pesquisa de campo. Interessávamos, inicialmente, em desenvolver a pesquisa de campo, somente em escolas que continham ECD matriculados e que já realizavam alguma ação de FCP-Centrada na Escola.

O Quadro 4 apresenta este rol de escolas, por Distrito administrativo<sup>14</sup>, com número de ECD matriculados. As escolas foram agrupadas da seguinte maneira: Escolas com salas de

<sup>13</sup> Como por exemplo, aquelas relacionadas ao ISEBE- Instituto de Educação de Belém (construída em 1993); o Projeto Escola Cabana (lançado em 1997); ECOAR (2005); Expertise (2007) e ALFAMAT (2009).

<sup>14</sup> Corresponde aos mapas dos Distritos Administrativos do Município de Belém. O município possui oficialmente 8 (oito) distritos administrativos: DAMOS, DAOUT, DAICO, DABEN, DAENT, DASAC, DABEL e DAGUA (Portal Prefeitura de Belém-Pará). Ver Lista de Siglas e Abreviaturas da Tese.

recursos multifuncionais - SRM implantadas; escolas com SRM que receberam FCP para atender ECD; escolas que receberam assessoramento por parte do Núcleo de Inclusão para a Infância e Educação de Jovens e Adultos – NIIEJA, setor da SEMEC, segundo Relatório de Ações 2017 do CRIE, Setor responsável pela formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos das escolas da Rede.

**Quadro 4:** Escolas Municipais de Belém com matrículas de ECD na Educação Básica e Ações do CRIE/SEMEC – Ano 2017<sup>15</sup>.

<b>Distrito</b>	<b>Nº de matrículas de ECD</b>	<b>Escolas com SRM Implantadas</b>	<b>Escolas com SRM que receberam formação</b>	<b>Escolas assessoradas pelo NIEJA*</b>
DABEL	156	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ernestina Rodrigues</li> <li>2. Alzira Pernambuco</li> <li>3. Francisco Nunes</li> <li>4. Ruy da Silveira Brito</li> <li>5. Benvinda de França Messias</li> <li>6. Amância Pantoja</li> <li>7. Stelina Valmont</li> <li>8. Santo Agostinho da Aldeia</li> </ol>		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Benvinda de França</li> <li>2. Ruy da S. Brito</li> </ol>
DASAC	204	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. M<sup>a</sup> Luiza Pinto do Amaral</li> <li>2. Almerindo Trindade</li> <li>3. Palmira de Oliveira Gabriel</li> <li>4. Comandante Klautau</li> <li>5. Inês Maroja</li> <li>6. João Nelson Ribeiro</li> <li>7. Josino Viana</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. M<sup>a</sup> Luiza P. Amaral</li> <li>2. Palmira Gabriel</li> <li>3. Josino Viana</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. M<sup>a</sup> Luiza P. Amaral</li> <li>2. Palmira Gabriel</li> <li>3. João Nelson Ribeiro</li> <li>4. Josino Viana</li> </ol>
DAENT	204	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Olga Benário</li> <li>2. Terezinha Souza</li> <li>3. Ida de Oliveira</li> <li>4. Palmira Lins de Carvalho</li> <li>5. República de Portugal</li> <li>6. Parque Bolonha</li> <li>7. José Alves Cunha</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Olga Benário</li> <li>2. República de Portugal</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ida de Oliveira</li> <li>2. Palmira L. de Carvalho</li> <li>3. República de Portugal</li> </ol>
DABEN	268	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alda Eutrópio</li> <li>2. Deputado João Carlos Batista</li> <li>3. Cardolina Fontelles de Lima</li> <li>4. Walter Leite Caminha</li> <li>5. Maria Amoras de Oliveira</li> <li>6. Alana Souza Barbosa</li> <li>7. Gabriel Lage</li> <li>8. Duas irmãs Bianca e Adriely</li> <li>9. Florestan Fernandes</li> <li>10. Augusto Meira Filho</li> </ol>		

<sup>15</sup> Ano de início da pesquisa de campo.

<b>Distrito</b>	<b>Nº de matrículas de ECD</b>	<b>Escolas com SRM Implantadas</b>	<b>Escolas com SRM que receberam formação</b>	<b>Escolas assessoradas pelo NIEJA*</b>
		11. Maria Eloisa de Castro		
DAICO	245	1. Paulo Freire 2. Liceu Mestre Raimundo Cardoso 3. Avertano Rocha 4. Ayrton Senna 5. Rita Nery 6. Alfredo Chaves 7. Sabino Barreto 8. Lais aderne Fontoura 9. Ciro Pimenta 10. M <sup>a</sup> Madalena Raad	1. Paulo Freire 2. Alfredo Chaves	1. Paulo Freire 2. Liceu M. R. Cardoso 3. Alfredo Chaves
DAOUT	101	1. Escola Eidorfe Moreira 2. Helder Fialho 3. Monsenhor Azevedo 4. Pedro Demo		
DAMOS	212	1. Donatila Lopes 2. Anna Barreau Mininéia 3. Abel Martins 4. Angelus Nascimento 5. Maroja Neto 6. Remígio Fernandes		1. Donatila Lopes 2. Anna B. Mininéia 3. Abel Martins
DAGUA	275	1. Edson Luiz 2. Nestor Nonato 3. Padre Leandro Pinheiro 4. Antonio de Carvalho Brasil 5. Amália Paumgarten 6. Parque Amazônia 7. Rotary 8. Silvio Nascimento 9. Solerno Moreira 10. Miguel Pernambuco Filho	1. Padre L. Pinheiro 2. Rotary 3. Solerno Moreira	1. Edson Luiz 2. Padre L. Pinheiro 3. Parque Amazônia 4. Rotary 5. Honorato Filgueiras 6. Solerno Moreira
<b>Total: 8</b>	<b>1.667</b>	<b>63</b>	<b>10</b>	<b>21</b>

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora com base no Relatório de Gestão do CRIE/SEMEC/2017 (BELÉM, 2017b).

Legenda: NIEJA: Núcleo de Inclusão para a Infância e Educação de Jovens e Adultos

Nota: A descrição das siglas dos Distritos pode ser visualizada na Lista de Siglas que compõem as páginas pré-textuais da tese.

O Quadro 4 revela que a SEMEC-Belém, no ano em que iniciamos a pesquisa de campo (2017), possui um total de 63 escolas que atendem ECD distribuídas nos 8 Distritos Administrativos, atendendo 1.667 ECD na educação básica. Destes, os que mais recebem ECD são respectivamente o Distrito DAGUA (275) seguidos por DABEN (268) e DAICO (245). Este número expressivo de matrícula de ECD na Rede de Ensino de Belém pode antever que o acesso destas crianças/jovens e adultos ao ensino regular constitui-se em uma política governamental de respeito à educação inclusiva, tornando a escola, portanto, acessível do ponto de vista de acesso às matrículas regulares.

É importante ratificar, o que já apontamos na Introdução desta Tese, que “escola inclusiva” não significa caracterizá-la somente pela via de acesso à matrícula dos ECD nas unidades de ensino regular públicas. O conceito de escola inclusiva está para além deste acesso. Ela é uma escola de todos com todos, os quais interagem em respeito e atendimento às diferenças humanas de corpos, mentes e modos de ser e viver no mundo social. Esta compreensão significa reafirmar que a escola inclusiva precisa organizar o trabalho pedagógico sob os pressupostos da escola democrática em sua plenitude para construir um ambiente educativo de formação omnilateral de vida, ou seja, nesta perspectiva, a discriminação, o preconceito e a exclusão social e pedagógica precisam ser contestados. A proposta pedagógica da escola inclusiva busca, dentre seus princípios de uma escola democrática e com qualidade, desenvolver uma educação para o coletivo dos estudantes com deficiência, partindo das necessidades educacionais e peculiaridades no modo de aprender.

Nessa perspectiva, a escola inclusiva é uma escola que aceita, compreende e respeita a diversidade de pessoas e seus diferentes interesses de vida, isto é, é uma escola que trabalha valores éticos na comunidade educativa, assumindo a ética, nos dizeres de Mantoan (2003, p. 31), uma “dimensão crítica e transformadora”. Por tudo isso, a escola inclusiva não se resume tão somente ao atendimento dos ECD, ela demanda ações educativas para além da educação especial como forma de atender a subjetividade de um público, cada vez mais, diverso, ou seja, as

ações educativas têm como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade embora construída no coletivo das salas de aula (MANTOAN, 2003, p. 31).

Como se observa no Quadro 4, das 63 escolas que implantaram SRM até 2017, somente 10 participaram de ações formativas de PAEE, propostas pelo CRIE/SEMEC e, ainda, 21 escolas obtiveram assessoramento/acompanhamento do Núcleo de Inclusão do

referido CRIE, setor responsável pela formação continuada dos trabalhadores em educação na perspectiva da inclusão escolar da rede municipal. Por ocasião da pesquisa de campo, constatamos que este Órgão não havia contemplado a totalidade de formação dos educadores como relatado pela gestora, o que pode ser uma problemática no que tange a qualidade do trabalho dos professores no que se refere ao atendimento educacional aos ECD. Não é sem razão que há uma necessidade de maior alcance para as escolas da SEMEC em relação à política de FCP na perspectiva da inclusão.

Assim, as escolas com número significativo de ECD matriculados recebem da SEMEC/CRIE formação continuada de professores, constituindo-se como uma política educacional, conforme expressam a Resolução nº 012/2007/CME<sup>16</sup> e a Lei nº 9.129/2015<sup>17</sup>. Esta política, no campo da educação especial, visa atender às necessidades formativas dos professores responsáveis, exclusivamente, pelas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), denominados PAEE, ficando de fora deste direito os Professores de Sala Comum – PSC.

Dentre as inúmeras atribuições dos PAEE na escola regular<sup>18</sup>, está a de multiplicador dos saberes que adquire das formações ofertadas pelo CRIE/SEMEC aos demais professores de sala comum (PSC) e demais trabalhadores em educação lotados nas escolas com SRM implantadas, cumprindo assim sua atribuição de articulador com os PSC, nas diferentes etapas e modalidades de ensino.

Essas SRM são espaços pedagógicos implantados pelas secretarias de educação em todo o Brasil com recursos do MEC (Decreto nº 7.611/11) e organizados na própria escola regular, contendo diversos equipamentos, mobiliários de acessibilidade e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta de AEE, de forma complementar ou suplementar à escolarização, no contraturno de aulas aos ECD matriculados em salas comuns da escola regular, considerando as habilidades e necessidades específicas destes estudantes e assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.

Tais equipamentos com foco no AEE incluem *kits* de informática com sintetizador de voz, Scanner, impressora laser, teclado com colmeia, acionador de pressão, mouse com entrada para acionador, lupa eletrônica; mobiliários como mesa redonda, cadeiras, armário, quadro branco e mesas de computador e impressora e, materiais didático-pedagógicos como

<sup>16</sup> Fixa Diretrizes e Normas Educacionais e Pedagógicas para o atendimento dos educandos com necessidades especiais no Sistema Municipal de Ensino de Belém.

<sup>17</sup> Aprova o Plano Municipal de Educação – PME.

<sup>18</sup> Conforme a Resolução CNE/CEB n. 4/2009, suas atribuições perpassam pela elaboração, execução e avaliação de AEE do estudante; organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis; ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE tais como Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para estudantes surdos; dentre outras.

*softwares* para Comunicação Alternativa e Aumentativa-CAA, máquina de datilografia Braille, impressora Braille - pequeno porte, *kit* de lupas manuais, plano inclinado (suporte para leitura), reglete de mesa, punção, calculadora sonora, *kit* de desenho geométrico, soroban, Memória tátil, alfabeto Braille, dominó tátil, dominó de frutas e de animais em Libras, Dominó de frases e de associação de ideias, quebra cabeças – sequência lógica, sacolão criativo monta tudo, tapete alfabético encaixado, bandinha rítmica, esquema corporal e material dourado. Todo esse conjunto de recursos multifuncionais ficam sob a responsabilidade do professor em AEE, cuja formação obrigatória é ter a Graduação em Pedagogia com especialização em educação especial (BRASIL, 2010c, p.11-12).

Para a SEMEC, ter SRM implantadas nas escolas da rede coaduna-se com a política de inclusão escolar municipal, condição imprescindível “como forma de investimento no potencial humano” (BELÉM, 2017a, p. 55) dos ECD matriculados nas escolas públicas municipais de Belém. Tal discurso da Secretaria apresenta-se demasiado limitado já que a escola pública inclusiva está para além da implementação de SRM. Exige-se um conjunto de outras políticas públicas educacionais relacionadas à previsão financeira, materiais didáticos, formação continuada de professores e equipe multiprofissional na escola, dentre outras.

Um outro ponto a destacar é a ação do NIEJA, setor da SEMEC/CRIE responsável pelo assessoramento/acompanhamento às escolas que atendem crianças e jovens com deficiência matriculadas na rede. Este Núcleo tem a missão de promover, dentre outras atribuições, a formação continuada de CP, “partindo de uma intervenção planejada e sistematizada junto com os sujeitos dos espaços educativos, com o objetivo de contribuir para o processo de reflexão das práxis pedagógicas” (BELÉM, 2017b, p. 17).

A partir do Quadro 4, pudemos definir critérios de escolha das escolas inclusivas da rede municipal de Belém-Pará (RMB) que participariam da pesquisa. De início, há que se destacar que optamos por desenvolver a pesquisa em duas escolas em contraste social (uma em bairro da periferia, outra em bairro centro da cidade), uma vez que nos interessava saber se o fato delas estarem localizadas em bairros distintos e receberem um público socialmente diferenciado influenciava no trabalho do CP, bem como nas ações de FCP lá efetivadas. Nesta perspectiva, consoante com os objetivos da investigação, elencamos as seguintes razões de escolha destas duas escolas – *loci* da pesquisa:

- Escola de pequeno (entre 6 a 20 dependências) ou médio porte (entre 21 a 30 dependências);
- Escola consolidada com longa trajetória de acolhimento aos ECD;
- Escola que apresentasse percentual expressivo de matrícula de ECD;

- Escola com 2 (dois) turnos de oferta do Ensino Fundamental – anos iniciais, onde o atendimento nas salas de recursos multifuncionais de ECD fosse frequente;
- Escola que apresentasse projeto político pedagógico (PPP) e projetos ou ações de formação continuada de professores centrada na escola e, por fim,
- Os CP serem servidores de carreira da SEMEC;
- Equipe de coordenação pedagógica consolidada na escola (mais de 4 anos na função e nos *loci* da pesquisa)

A partir destes critérios de escolha, as Escolas Resistência (DAGUA) e a Freiraça (DABEL) constituíram-se os *loci* dessa investigação. Estas 2 Escolas são apontadas pela SEMEC/CRIE como inclusivas que com as devidas ressalvas quanto à abrangência conceitual de “escola inclusiva”, são instituições que possuem um quantitativo significativo de ECD matriculados regularmente; possuem SRM e PPP instituídos e equipes de coordenação pedagógica permanentes, que realizam ações de FCP-Centrada na Escola.

Em relação à caracterização dos *loci* da pesquisa (Escola Resistência e Escola Freiraça), há de se destacar que optamos por cuidados éticos e pelo anonimato tanto dos participantes da pesquisa quanto das instituições de ensino investigadas, o que demandou cautela da pesquisadora na apresentação de alguns dados para a descrição das Escolas, como demonstrados na Tabela 1, a seguir:

**Tabela 1:** Caracterização das Escolas – *loci* da Pesquisa

Unidade Escolar	Ano fundação	Nº Estudantes	Níveis / modalidades de ensino	Nº turmas	Nº ECD	Nº Profs	Nº CP	IDEB/ EF 2017
Escola Resistência	1957	674	EI EF EJA – EM	20	26	43	6	4,8(AI) 4,3 (AF)
Escola Freiraça	1947	300	EI EF	12	14	23	4	6,6 (AI)

**Fonte:** Dados da pesquisa de campo.

**Legendas:** EI: Educação Infantil - EF: Ensino Fundamental - EJA: Educação de Jovens e Adultos – EM: Ensino médio - AI: Anos iniciais – AF: Anos finais.

A Tabela 1 revela que as Escolas Resistência e Freiraça são instituições consolidadas no cenário educacional belenense, possuindo mais de meio século de existência, tempo em que formou gerações de pessoas. A Escola Resistência localiza-se em um bairro periférico

(Guamá) com acentuados problemas de saneamento, atendimento de saúde pública, violência, dentre outros, os quais repercutem nesta Escola. Este é um bairro periférico mais populoso da cidade, com 94.610 habitantes (Censo IBGE, 2010).

A Escola Freirança situa-se em um bairro (São Brás) com melhor infraestrutura, onde os serviços públicos (Transporte, saúde, habitação, mobilidade, segurança, saneamento entre outros) são ofertados de forma satisfatória para atender a contento a população. Este bairro possui 19.936 mil habitantes (IBGE, 2010) e está inserido no centro urbano de Belém.

Embora sejam escolas públicas municipais, elas atendem uma população diversificada socialmente: a Escola Resistência atende predominantemente estudantes oriundos da camada popular do bairro Guamá e dos circunvizinhos, enquanto a Escola Freirança atende majoritariamente estudantes provenientes de classe média baixa do seu entorno (Bairro São Brás).

As 2 Escolas atendem a educação infantil, sendo que a Escola Freirança oferta tão somente turmas para os anos iniciais dos Ciclos de Formação do Ensino Fundamental (1ª ao 5 ano) e a Escola Resistência oferta todos os Ciclos de Formação do EF (1º ao 9 ano)<sup>19</sup>. Apenas a Escola Resistência, em função do nível de escolaridade da população do bairro e de sua vizinhança, oferta a Educação de Jovens e Adultos no período noturno. Esta é considerada pela SEMEC uma Escola de médio porte e a Freirança de pequeno porte em virtude do número de estudantes atendidos. No conjunto destas Escolas, lá trabalham 10 CPs, 2 gestores, 2 secretárias escolares, 4 merendeiras, 6 porteiros, 5 serventes e 63 professores lotados nas 32 turmas regulares, cuja matrícula de estudantes, em 2017, totalizava quase mil.

No que se refere à matrícula de ECD nestas Escolas, identificamos um total de 40, todos com laudos médicos identificando a CID – Classificação Internacional de Doenças de cada um (TEA, DA, DI, DM, Baixa visão e cegueira), condição indispensável para a matrícula. Há de se destacar que a estrutura física destas Escolas no que se refere à acessibilidade e mobilidade, contraditoriamente, é precária, o que dificulta o trânsito dos ECD, repercutindo no trabalho pedagógico bem como a aprendizagem desses estudantes.

A média do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>20</sup>, em 2017, do Brasil, do Pará, de Belém e das referidas escolas podem ser visualizadas na Tabela 2:

<sup>19</sup> A SEMEC-Belém organiza o Ensino Fundamental em 4 Ciclos de Formação: 1º CF abrange o 1º ao 3º ano; 2º CF abrange 4º ao 5º ano; 3º CF abrange 6º ao 7º ano e 4º CF abrange o 8º ao 9º ano.

<sup>20</sup> Criado em 2007, é principal indicador de qualidade da educação básica do país. O resultado é calculado bianualmente pela média das notas de português e matemática dos estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e sobre os dados da aprovação escolar, obtidos pelo Censo Escolar anual.

**Tabela 2: IDEB 2017**

Esfera	Anos iniciais do EF	Anos finais do EF
Brasil	5.8	4.7
Pará	4.7	3.8
Belém	5.1	4.3
Escola Resistência	4.8	4.3
Escola Freirança	6.6	-

**Fonte:** INEP/MEC/2017.

Pela leitura dos respectivos Índices, constatamos que a Escola Freirança ultrapassou, em 2017, a média dos anos iniciais do ensino fundamental nacional, estadual e municipal, estabelecida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do MEC para ser alcançada, em 2021, a meta 6.0<sup>21</sup>. A meta 6,6 já alcançada antecipadamente pela Escola revela o desenvolvimento satisfatório do trabalho pedagógico lá desenvolvido, sendo um fato muito divulgado nos meios de comunicação da cidade, na ocasião dos resultados, inclusive destacada no PPP como marca histórica da Escola:

De acordo com pesquisa do Ministério da Educação, referente aos anos de 2015 a 2018, a instituição foi considerada como uma das melhores escolas de ensino fundamental de Belém, alcançando um excelente índice de desenvolvimento da educação básica (PPP, ESCOLA FREIRANÇA, 2018, p. 13).

Contudo, a Escola Resistência ainda tem um longo percurso para o alcance da meta 6.0. A meta da referida Escola está aquém da brasileira e da cidade de Belém, ultrapassando modestamente o Índice do Estado do Pará nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nos anos finais do Ensino Fundamental, os Índices também estão aquém do brasileiro, porém ultrapassou o índice paraense e igualou ao belenense, conforme constata o Relatório Síntese do INEP, no ano de 2017 (BRASIL, 2017, 2018). Desta análise do IDEB podemos observar que a oferta de ensino fundamental segue um padrão desejado para a Escola Freirança, cujo desafio da gestão é manter o índice alcançado. Para a Escola Resistência, o desafio é a melhoria dos seus índices educacionais perante a Rede Municipal de Ensino.

<sup>21</sup> Esta meta 6.0 representa a média bianual dos países desenvolvidos e integrantes da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) para avaliar o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação dos estudantes). Esta meta deve ser alcançada em todas as instâncias governamentais e institucionais (país, estados, municípios e escolas) de modo que todos possam, em um esforço coletivo, atingir a média proposta em 2021, no Brasil.

No debate dos Índices do IDEB sobre o desempenho das escolas brasileiras e, especificamente, das Escolas Freirança e Resistência, ainda que estas tenham obtido um resultado satisfatório mediante a meta anual estabelecida pelo MEC, no ano de 2017, que era 5.8 (meta brasileira), 4.7 (meta paraense) e 5.1 (meta belenense), é imperioso afirmar que estes resultados pouco expressam, de fato, a qualidade do processo ensino-aprendizagem vivido nas escolas que observamos durante a pesquisa de campo, pois como denuncia Pinto (2011, p. 137) e com ele concordamos:

[...] os resultados dos testes em si dizem pouco sobre a qualidade do ensino das escolas, pois o desempenho dos alunos é influenciado principalmente pelo nível sociocultural das famílias, bem como pelo tamanho e pela localização do município onde residem. Isso não significa que a escola não tenha um efeito importante sobre a aprendizagem dos alunos, mas ele é mediado por um conjunto de fatores. Assim, ao se ranquearem as escolas pelas notas médias de seus alunos, sem levar em conta o nível socioeconômico e cultural de suas famílias, produz-se um logro à nação. Usar a mesma régua para comparar uma escola pública de periferia que atende estudantes cujos pais, em sua maioria, não concluíram o ensino fundamental, com escolas públicas de regiões mais afluentes [...] é simplesmente falacioso, além de ser cruel. E, ao usar esses resultados para definir prioridades em políticas públicas, os danos são imensos.

Para além do discurso oficial de avaliar o nível da qualidade educacional oferecido à população, o Índice em si, portanto, não revela a precarização das estruturas escolares do município de Belém. Tal Índice não expressa a qualidade da educação de uma rede de ensino orientada para formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na transformação social, mas busca na avaliação dos estudantes aferir suas capacidades no domínio dos conteúdos tradicionais de ensino – matemática e português - muito voltado para prepará-los ao mundo produtivo e competitivo do trabalho, operando assim para a lógica capitalista de desenvolvimento econômico equiparável ao dos países desenvolvidos da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), como bem afirmam Chirinéa e Brandão (2015, p. 465):

A qualidade, portanto, emerge da necessidade de se prepararem os indivíduos para processos mentais cada vez mais requintados e abstratos, qualificando-os para o pleno exercício de uma profissão no mercado de trabalho. A qualidade, nesse sentido, não é uma qualidade que emerge do núcleo formador da escola e dos sistemas de ensino como direito do cidadão, mas uma qualidade concebida por agências multilaterais, com o propósito de diminuir a taxa de pobreza dos países em desenvolvimento e de adequar a educação a uma reestruturação produtiva do capitalismo, no qual a educação ganha papel central, ao ser considerada uma condição geral de produção.

- ✓ Segunda etapa: Produção dos dados empíricos da pesquisa.

Esta etapa possibilitou a obtenção de dados empíricos de forma direta, construídos a partir da observação *in loco* do trabalho das CP (Apêndice C) e realização de entrevistas semiestruturadas (Apêndice B) nas Escolas Resistência e Freirança.

A observação *in loco* do trabalho das CP foi realizada no período de janeiro a agosto de 2018, com base em um agendamento prévio entre a pesquisadora e as participantes da pesquisa, nos turnos de manhã e/ou da tarde, conforme horário de trabalho das respectivas coordenadoras, constituindo encontros semanais de 2 horas, totalizando 25h conforme Tabela 3. Ressaltamos que tais observações foram resguardadas, com os devidos cuidados éticos que toda pesquisa acadêmica requer, pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A) assinados por elas. Na Tabela 3, demonstramos o desenvolvimento das observações do trabalho da coordenação pedagógica nas escolas investigadas:

**Tabela 3:** Observações *In Loco* nas Escolas Pesquisadas.

Participante/escola / turno	Período	Tempo de observação
Paraguaçu / Resistência / manhã	17/01/2018 07/02/2018 20/02/2018 21/02/2018 14/03/2018 29/06/2018 30/08/2018	5h
Nísia / Resistência / manhã	15/02/2018 19/02/2018 20/02/2018 21/02/2018 14/03/2018 29/06/2018 30/08/2018	5h
Tarsila / Resistência / tarde	02/03/2018	2h
Laudelina / Resistência / tarde	02/03/2018	2h
Olga / Freirança / tarde	11/05/2018	4h
Leopoldina / Freirança / manhã	07/05/2018 09/05/2018	4h
Bertha / Freirança / tarde	29/06/2018	3h
<b>Total</b>	<b>14 dias</b>	<b>25h</b>

**Fonte:** Diário de Campo da pesquisadora

A referida observação priorizou registrar dados que revelassem aspectos do trabalho do CP e a FCP- centrada na escola inclusiva, registrados em diário de campo. Esta atividade foi importante porque teve um caráter exploratório, permitindo-me uma imersão nas Escolas pesquisadas, de modo a perceber a realidade educacional vivida pela comunidade escolar. Esta observação revelou que, de fato, esta realidade é histórica, dinâmica, conflituosa, contraditória e rica em potencialidades, ou seja, a dialética lá está presente. Lefebvre (1991, p. 21-22) nos ensina que observar a realidade objetiva do objeto de investigação é perceber a existência de um conhecimento dialético que é dinâmico em sua existência social, ou seja:

[...] só existe dialética (análise dialética, exposição ou ‘síntese’) se existir movimento, e que só há movimento se existir processo histórico: história. Tanto faz ser a história de um ser da natureza, do ser humano (social), do conhecimento! [...] A história é o movimento de um conteúdo, engendrando diferenças, polaridades, conflitos, problemas teóricos e práticos, e resolvendo-os (ou não).

Ressaltamos que a observação neste estudo foi importante e pertinente para a compreensão da história das Escolas pesquisadas ao possibilitar à pesquisadora um contato direto com as fontes, os quais trouxeram à pesquisa elementos novos não capturados nas entrevistas, como nos advertem Bogdan e Biklen (1994).

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas concomitantes à observação a partir de roteiros de perguntas flexíveis. Por esta razão elas foram pouco estruturadas e não seguiram a um fraseamento e a uma ordem rigidamente estabelecidas para perguntas, assemelhando-se muito mais a uma conversa (ALVES MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998). Este tipo de entrevista foi relevante para a pesquisa, pois nos permitiu um aprofundamento de pontos levantados na primeira etapa na observação. Assim, realizamos entrevistas semiestruturadas com:

- 7 coordenadoras pedagógicas (Apêndice B – roteiro 2);
- 5 professoras da sala comum – PSC que atuam com ECD (Apêndice B – roteiro 3) e
- 2 professores de Atendimento Educacional Especializado - PAEE (Apêndice B - roteiro 4).

Todas as 14 entrevistas foram realizadas nas referidas Escolas no transcorrer das observações, agendadas previamente, com duração em torno de 60 minutos, gravadas em

áudio com autorização dos participantes a partir da assinatura do TCLE (Apêndice A). As entrevistas gravadas foram transcritas na íntegra, resguardando a evolução da narrativa.

A participação dos PAEE se deu por serem os únicos profissionais das referidas Escolas, portanto, para eles, não estabelecemos critérios de escolha. Consideramos positivas as entrevistas com os PAEE, cujo diálogo nos permitiu compreender os limites e desafios do trabalho da coordenação pedagógica, de sua formação e da inclusão escolar nas instituições pesquisadas assim como ampliar dados obtidos com os depoimentos das CP e PSC, que repercutem no trabalho pedagógico da escola de modo geral.

As professoras de sala comum - PSC foram escolhidas tendo em vista estarem atuando com turmas do Ciclo 1 do ensino fundamental em que tivessem ECD, as quais poderiam trazer dados quanto à qualidade do trabalho da coordenação pedagógica e da FCP na perspectiva da inclusão desenvolvida na escola.

Os critérios de escolha das CP foram os seguintes: CP com satisfatória experiência profissional na área em questão; a existência de um plano de trabalho anual; que estivessem à frente de ações formativas com professores em contexto de trabalho na escola inclusiva e, por fim, coordenadoras que permitissem a observação de seu trabalho durante o tempo da pesquisa.

O Quadro 5 identifica as participantes da pesquisa por pseudônimos<sup>22</sup> atribuídos pela pesquisadora como forma de garantir o anonimato delas, acordado no TCLE (Apêndice A). Tais pseudônimos referem-se a nomes de personalidades brasileiras e mundiais que marcaram a história de luta por direitos humanos e por uma sociedade justa, inclusiva e democrática. Assim, os 14 participantes da pesquisa podem ser visualizados pelo Quadro 5.

**Quadro 5:** Participantes da Pesquisa e suas funções

Nº	Participante	Função	Unidade Escolar
1	Paraguaçu	CP	Resistência
2	Nísia	CP	Resistência
3	Tarsila	CP	Resistência
4	Laudelina	CP	Resistência
5	Olga	CP	Freiraça
6	Leopoldina	CP	Freiraça
7	Bertha	CP	Freiraça
8	Marielle	PSC	Resistência
9	Frida	PSC	Resistência
10	Teresa	PSC	Resistência
11	Dilma	PSC	Resistência

<sup>22</sup> No Apêndice “D” descrevemos a origem destes pseudônimos pelos quais nominamos cada participante desta pesquisa.

Nº	Participante	Função	Unidade Escolar
12	Penha	PSC	Freiraça
13	Jean	PAEE	Resistência
14	Malala	PAEE	Freiraça

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Legenda: CP=Coordenadora Pedagógica/PSC=Professora de sala comum/PAEE=Professor de Atendimento Educacional Especializado.

As narrativas dos 14 participantes da pesquisa, conforme destaca Minayo (2010), não pode ser entendida como um somatório de depoimentos, isto é, a unidade de significação não é composta pela soma das respostas de cada indivíduo para formar uma relevância estatística. E, sim, ressalta a autora, ela se constrói por significados que conformam uma lógica própria do grupo ou, mesmo, suas múltiplas lógicas.

Quanto ao perfil das participantes da pesquisa, elaboramos 3 quadros de caracterização (Quadro 6, 7 e 8). No que tange aos professores de sala comum – PSC, temos as seguintes características:

**Quadro 6:** Caracterização das 5 professoras de sala comum – PSC

Participante	Idade (anos)	Formação	Pós-Graduação	Início/Tempo de trabalho nas Escolas *
Marielle	41	Pedagogia	- Especialização em Educação Infantil - Especialização em Gestão Escolar - Especialização em educação Especial -Mestrado em Educação	2016 (2 anos)
Frida	49	Pedagogia	- Especialização em Alfabetização e Letramento	1996 (22 anos)
Teresa	40	Pedagogia	- Especialização em Gestão Escolar	2003 (15 anos)
Dilma	52	Pedagogia	- SPG	1996 (22 anos)
Penha	47	Pedagogia	- Especialização em Educação Ambiental	2008 (10 anos)

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Legenda: SPG: Sem Pós-Graduação.

Neste Quadro 6, pode-se observar a presença feminina no magistério, também destacada na literatura educacional que analisa a feminização do magistério no sistema de ensino brasileiro (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012). Não é sem razão a presença do protagonismo de professoras atuando no ensino fundamental nas referidas Escolas. A idade destas PSC varia em torno de 40 a 52 anos, o que nos aponta a maturidade das participantes quanto as histórias de vida e de profissão.

A formação inicial delas foi alicerçada no Curso de Pedagogia, obtida em instituições públicas e privadas da cidade. Com exceção da professora Dilma, de maior idade, todas as PSC continuaram seu processo formativo e obtiveram pós-graduação *lato sensu* na área educacional, ora em cursos voltados ao processo ensino-aprendizagem (Educação Infantil, Alfabetização e Letramento), ora voltados às modalidades de educação (Educação Especial, Educação Ambiental), ora em área de gestão escolar (professoras Teresa e Marielle). Apenas a professora Marielle é Mestre em Educação.

Em relação ao tempo de atuação das PSC, observamos que a maioria tem em média mais de 14 anos de trabalho nas Escolas investigadas, exceto a professora Marielle, a mais nova de todas. Este tempo de trabalho permite a elas serem notáveis conhecedoras da cultura escolar. Se tomarmos como referência o tempo do exercício do magistério anterior a lotação nas Escolas *loci* da pesquisa, ele acresce ainda mais, e revelam que as respectivas professoras estão numa fase da carreira docente que Huberman (2007, p. 42) denomina de “Diversificação”. Para o autor, nesta fase, o professor encontra-se estabilizado na carreira e “seriam os mais motivados, dinâmicos, empenhados nas equipes pedagógicas (...) que buscam novos saberes, novos estímulos e sentem a necessidade de comprometer-se com projetos significativos ao contexto de trabalho, atributos percebidos pela pesquisadora por ocasião da pesquisa de campo. Apenas a professora Marielle caracterizou-se na fase que Huberman (Idem, p. 39) chama de “Estabilidade ou Estabilização”, quando o professor busca consolidação de um repertório pedagógico na sua carreira docente.

Quanto à caracterização das Coordenadoras Pedagógicas – CP, o primeiro aspecto a destacar é, também, a feminização da função técnico-pedagógica, muito em decorrência da presença maciça do gênero feminino no Curso de Pedagogia (NOGUEIRA; RODRIGUES; FERREIRA, 1990). Como observam Souza; Gouveia (2012), “a educação básica compreende um campo de atuação profissional predominantemente feminino, em especial nos anos e etapas iniciais (...)”. Ademais, são todas mulheres situadas em um período da vida adulta generativa (38 a 67 anos), que de acordo com Pilletti *et al* (2017) se constitui no período da maturidade que ocorre em concomitância com a necessidade que o adulto tem em envolver-se, cuidar e orientar as gerações mais novas, implicando uma compreensão do desenvolvimento proativo da idade adulta. Este adulto, corroboram os pesquisadores, estaria motivado a transmitir os conhecimentos e as experiências adquiridas ao longo da vida aos seus pares, bem como realizar um trabalho criativo com eles, logo, na esteira deste entendimento, as CP participantes desta investigação sentem necessidades de exercerem uma

função técnico-pedagógica que possa contribuir à comunidade escolar e à sociedade, tal qual destacaram nas entrevistas.

A formação inicial delas se deu, exclusivamente, em Curso de Pedagogia. 3 coordenadoras possuem tão somente a graduação, 3 são especialistas em educação e apenas a coordenadora Laudelina é Mestre em Educação. Somado a isso, um outro aspecto observado é o tempo de carreira que a maioria das coordenadoras têm na SEMEC, em média 23 anos de atuação, correspondendo a fase diversificada da carreira, conforme estudos de Hubermam (2007). O tempo de trabalho delas nas escolas como coordenadoras pedagógicas varia a média de 15 anos de experiência<sup>23</sup>. O quadro 7 apresenta tais características:

**Quadro 7:** Caracterização das 7 coordenadoras pedagógicas (CP).

Nome da Escola	CP	Idade (anos)	Formação acadêmica/ Pós-graduação	Turno em que atua	Ano inicial de atuação na Escola como CP	Modo/ Ano de ingresso na função/ano de ingresso na Rede de ensino
Escola Resistência	Paraguaçu	52	Pedagogia - Supervisão escolar/ SPG	Manhã	2002 (16 anos)	Concurso público/ 2002/ 1996
	Nísia	65	Pedagogia/SPG	Manhã / tarde	1996 (23 anos)	Concurso público/ 1996/ 1996
	Tarsila	55	Pedagogia/SPG	Tarde	1996 (23 anos)	Concurso público/ 1996/ 1996
	Laudelina	51	Pedagogia/ Mestre em Ciências da Educação	Tarde	2012 (6 anos)	Concurso público/ 2012/ 2012
Escola Freiraça	Olga	38	Pedagogia/ Especialização em Informática e Educação	Tarde	2014 (4 anos)	Concurso público/ 2012/ 2012
	Leopodina	44	Pedagogia/ Especialização em Psicopedagogia	Manhã	2004 (14 anos)	Concurso público/ 2002/1996
	Bertha	67	Pedagogia- Orientação Educacional/ Especialista em Psicomotricidade	Tarde	1996 (23 anos)	Concurso público/ 1996/ 1996

**Fonte:** Dados da pesquisa. **Legenda:** SPG=Sem Pós-Graduação.

<sup>23</sup> Considerando a entrada na carreira após aprovação das mesmas por meio do Concurso público na SEMEC-Belém.

A caracterização dos dois professores responsáveis pela Sala de Recursos Multifuncionais – professores de atendimento educacional especializado (PAEE) pode ser visualizada no Quadro 8 a seguir. Neste grupo, registramos a presença do único gênero masculino na função de PAEE. Os dois profissionais são graduados em Pedagogia e possuem especialização na área educacional. Tanto o professor Jean quanto a professora Malala possuem especialização na modalidade de Educação Especial, pré-requisito para atuar em SRM das escolas regulares brasileiras, conforme determina o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/2015 (BRASIL, 2015).

**Quadro 8:** Caracterização de 2 professores de atendimento educacional especializado – PAEE.

Escola / função/Idade	Formação	Pós-graduação	Tempo de trabalho nas Escolas
RESISTÊNCIA/ PAEE/ JEAN, 32 ANOS	Pedagogia	- Especialização em Letramento e Formação de Professores. -Especialização em Educação Especial com ênfase em AEE	3 anos
FREIRANÇA/PAEE/ MALALA, 49 ANOS	Pedagogia	- Especialização em Ciências e Matemática para as Séries Iniciais - Especialização em AEE	5 anos

**Fonte:** Dados da pesquisa de campo.

A caracterização dos participantes da pesquisa revela a predominância do gênero feminino, uma vasta experiência profissional no campo educacional e todos possuem formação inicial em nível superior, em Curso de Pedagogia, o que demonstra que a SEMEC-Belém está atendendo ao que determina o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB-EM 9.394/1996) quando trata da exigência da formação inicial de professores no âmbito do ensino superior, considerada uma política de valorização dos profissionais da educação. A composição dos participantes desta pesquisa foi pensada em virtude de ser o trabalho pedagógico, um trabalho coletivo e colaborativo em prol da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Esta compreensão é compartilhada por Souza e Placco (2013) quando reiteram a necessidade de parcerias no trabalho pedagógico, em que a FCP e a educação inclusiva sejam protagonizadas por todos os profissionais da educação que trabalham nas escolas: gestores, professores e CP. A escola inclusiva não sobrevive por si só, ela é gerida

por uma rede de colaboração com todos os profissionais que fazem o trabalho pedagógico e educativo cotidiano da escola.

- ✓ Terceira Etapa: Pré-Análise, Organização e análise dos dados.

A realização da terceira etapa ancorou-se nos estudos de Bardin (2016) sobre análise de conteúdo. A partir desta ótica, organizamos os dados documentais (literatura especializada e atos normativos), os decorrentes das observações e entrevistas em narrativas que pudessem expressar a compreensão dos emissores/participantes da pesquisa sobre o trabalho da coordenação pedagógica (TCP) e a formação continuada de professores centrada na escola (FCP-Centrada na Escola) e processo de inclusão escolar (PIE), constituindo-se assim, em três conjuntos de dados, conseqüentemente, nos eixos temáticos de análise desta Tese.

Inicialmente, em uma pré-análise, procedemos uma leitura flutuante de todo o material produzido pela pesquisa por instrumentos de produção de dados (documentos, observação, entrevistas) que possibilitou uma visão geral do conjunto de dados, constituindo-se em um material abundante de informações que nos levasse à **defesa da seguinte tese: *entre as diversas e múltiplas tarefas (polivalência do trabalho) que o CP desenvolve na escola, o trabalho relativo à FCP que atuam com ECD do ensino fundamental em contexto de trabalho é complexo porque se esbarra em precárias condições de trabalho e sem apoio técnico, pedagógico e financeiro permanente da Secretaria de Educação para que esta formação seja contínua e de qualidade.***

Após esta leitura flutuante procedemos uma outra, mais detalhada para atender aos objetivos desta investigação, que redundou na identificação de excertos e depoimentos relacionados ao trabalho da coordenação pedagógica - TCP, formação continuada de professores centrada na escola - FCP-Centrada na Escola e o processo de inclusão escolar – PIE. A partir desta segunda leitura, organizamos os dados documentais e empíricos na seguinte forma:

1. Literatura especializada: as obras foram catalogadas por autor, ano de produção e nacionalidade, cujas análises foram retiradas e agrupadas conforme os eixos de análise;
2. Os documentos: foram catalogados no âmbito institucional, por ano, cujos excertos foram retirados e agrupados conforme os eixos de análise;
3. As entrevistas: os depoimentos foram organizados conforme questões, participantes e funções;

4. Observação: a narrativa da observação centrada no trabalho da coordenação pedagógica foi organizada mediante os eixos de análise.

A organização e análise dos dados se deu, então, pela técnica de análise categorial temática, dispostos em quadros, tabelas e narrativas. Com efeito, este conjunto de dados contribuiu para a definição dos eixos temáticos principais de análise: TCP, FCP-Centrada na Escola e PIE que nortearam a construção teórica e metodológica da tese. Assim, percebemos que a análise categorial temática permitiu “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto de dados por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2016, p. 147) e estes produzidos na pré-análise dos dados quando selecionamos, por homogeneidade, pertinência e objetividade (BARDIN, 2016) os eixos temáticos de análise dispostos no Quadro 9 a seguir:

**Quadro 9:** Organização dos eixos temáticos de análise.

Descritor	Subscritores		
Trabalho do Coordenador pedagógico	Coordenação pedagógica	Coordenador pedagógico	Supervisor escolar
Formação continuada de professor centrada na escola	Formação contínua de professores no contexto de trabalho	Escola como <i>lócus</i> privilegiado de formação contínua docente	Formação de professores em serviço
Processo de inclusão escolar	Educação inclusiva	Escola inclusiva	Inclusão de ECD

**Fonte:** Produzido pela pesquisadora.

Assim, este relatório de tese foi desenvolvido por meio de teorizações progressivas em um processo interativo com a produção dos dados, como recomendam Alves Mazzotti e Gewandsznajder (1998). Dessa etapa da pesquisa entendemos, juntamente com Bardin (2016, p. 7) que o tratamento e análise de dados produzidos em pesquisa de campo pelo pesquisador lhe garante uma tarefa de desocultação “do escondido, do latente, do não-aparente, do potencial de inédito (do não - dito), do retido por qualquer mensagem”.

Nas seções 4, 5 e 6 deste Relatório apresentamos a descrição e a análise dos dados relativos aos eixos temáticos já anunciados no Quadro 9.

### 3 O CAPITAL E SEUS IMPACTOS NO MUNDO DO TRABALHO E PARA A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO (CP).

Esta seção objetiva apresentar um debate sobre a categoria trabalho na atual configuração do capital e sua repercussão para o trabalho do CP nas escolas públicas brasileiras. Entender o fenômeno da mundialização do capital e suas consequências para a vida na escola e para os trabalhadores da educação que lá atuam é um debate que este estudo não pode se furtar, pois parafraseando Konder (2009), concordamos com ele quando afirma que o sujeito do conhecimento científico não está mais observando um fenômeno exterior à realidade humana, uma pura coisa: ele está observando algo que integra a realidade humana, da qual ele mesmo – o observador – faz parte, ou seja, a mundialização do capital é uma realidade que faz parte do nosso cotidiano, como pesquisadores e trabalhadores da educação e que, portanto, nos implica diretamente como sujeito do conhecimento científico.

Para tal, a partir de análise documental, realizamos um levantamento bibliográfico em que pudemos reunir um conjunto de obras, representadas pelos clássicos da Sociologia como Durkheim (1999), Weber (2013) e Marx (1968, 2012), por autores da teoria crítica do trabalho como Braverman (1987), Saviani (2007, 2011, 2012) e outros pesquisadores marxistas como Antunes e Alves (2004), Antunes (2018), Antunes e Pinto (2017), Frigotto (2010, 2018), Oliveira (2001, 2010), Baptista e Palhano (2013), Tardif e LeVasseur (2004, 2011), dentre outros. Este corpo de análise nos traz fundamentos teóricos para responder a questão nº 1 desta Tese, já anunciada na Introdução deste Relatório de Tese.

#### **3.1 Trabalho: primórdios da terminologia.**

No dicionário Aurélio, trabalho significa uma ocupação, uma lida, labuta, a aplicação das forças e faculdades humanas para alcançar um determinado fim. É uma atividade coordenada, de caráter físico e/ou intelectual, necessária à realização de qualquer tarefa, serviço ou empreendimento. De outro modo, trabalho seria um serviço, emprego remunerado ou assalariado (FERREIRA, 2006). Contudo, ao enveredarmos para o estudo do conceito de trabalho na literatura científica, de um modo geral, e, em especial, no campo sociológico e educacional, podemos identificar que o conceito de trabalho é um conceito polissêmico como reafirmado por Frigotto (2010). Esta polissemia é fruto do tempo, da história, das relações de classe entre trabalhadores e patrões e da afinidade teórica do pesquisador a uma dada corrente de pensamento. Não é sem razão que o conceito de trabalho evolui, altera-se e transforma-se mediante o contexto sociopolítico.

Não é nossa intenção discorrer, nesta subseção, sobre esta polissemia, mas tão somente reafirmar nossa convicção sobre o conceito de trabalho apresentado nesta tese. Assim, tal convicção parte de um conceito histórico crítico de trabalho como uma atividade exclusivamente humana que é desenvolvida para satisfazer as necessidades materiais e não materiais do homem em busca de sua sobrevivência, satisfação, apropriação da natureza e formação para transformar a si e à sociedade. Ou seja, “é através do trabalho que os homens agem sobre o mundo objetivo, transformando-o e transformando a si mesmo, e se situam como sujeito do conhecimento e da história” (BAPTISTA; PALHANO, 2013, p. 133).

Nesta mesma lógica conceitual de trabalho ligado à transformação humana e da natureza, Duarte (2018) enfatiza que “o trabalho transforma a natureza externa e interna ao ser humano, produzindo a cultura em sua dupla existência: como materialidade social e como ideias geradas a partir dessa materialidade”. Assim, entendemos a dimensão social que tem o trabalho no processo de produzir não apenas bens materiais, mas de produzir a cultura do homem em si e nos outros, na perspectiva do desenvolvimento humano e de sua formação omnilateral, ou seja, uma formação ampla e integral de hominização e emancipação humana, na qual o trabalhador em seu papel histórico no mundo social e produtivo produz a si mesmo e em interação com o coletivo concomitantemente (ANFOPE, 1998), ou seja, uma dimensão do trabalho cuja finalidade é ir de encontro à formação unilateral do ser humano (FREITAS, 2002, 2002a).

A história do conceito de trabalho no mundo ocidental remonta às sociedades antigas greco-romanas, onde as condições de vida sociais pautavam-se no desenvolvimento de relações escravistas e feudais com seus donos e senhores. Um primeiro sentido etimológico da palavra trabalho vem do latim clássico *labor* que significava atividade braçal, fatigante, laboral. Uma outra terminologia conceitual de trabalho e que é a mais utilizada na literatura vem do latim tardio chamado *Tripalium* ou *Trepalium* que era um instrumento utilizado na agricultura das sociedades tribais, composto de três pedaços de madeira (paus, estacas) travados no chão “algumas vezes ainda munidos de pontas de ferro, no qual os agricultores bateriam o trigo, as espigas de milho, para rasgá-los, esfiapá-los” (ALBORNOZ, 1994) e era utilizado na sociedade romana do século VI para torturar pessoas.

Esse significado negativo fazia coerência na antiguidade, pois aqueles escravos que se rebelavam contra as ordens dos seus senhores eram torturados com o *Tripalium* a fim de obter obediência e respeito à ordem opressora da época. Esse modo escravocrata na estrutura social primitiva era legitimado pelos próprios escravos como forma de “garantir” certa sobrevivência, como prisioneiro de um senhor, que era o proprietário de terras e detinha poder

hegemônico dentro de um modo de produção capitalista também hegemônico. Trabalhar, neste contexto histórico, significava ter uma condição social desagradável de inferioridade, de maldição, punição e tortura (PINTO, 2013).

Complementar a essa concepção punitiva do trabalho, na história bíblica do Livro de Gênesis (Velho Testamento), o conceito de trabalho é concebido também a partir de uma ideia negativa de castigo, quando da expulsão de Adão e Eva do Paraíso (Jardim do Éden, lugar onde tudo já era produzido e ao alcance fácil de todos). Assim, disse o Senhor Deus à Adão: “No suor do teu rosto, comerás o teu pão, até que te tornes à terra; porque dela foste tomado, porquanto és pó e em pó te tornarás” e, o Senhor Deus, pois, o lançou fora do Jardim do Éden, para lavrar a terra, de que fora tomado (GN, 3: 19; 23). Desse modo, em uma visão bíblica, o homem deverá, a partir da sua expulsão do paraíso, ser obrigado a trabalhar para manter-se vivo até a sua morte.

Na literatura, o conceito de trabalho perpassa pelos tempos históricos determinados das diversas sociedades que surgiram ao longo da humanidade. A começar pelas sociedades antigas ou formações pré-capitalistas (OLIVEIRA, 2001), tais como as greco-romanas, tribais/escravistas e feudais, a ideia de trabalho está associada a condição de sobrevivência humana, ou seja, o homem antigo desenvolvia atividades compulsórias a fim de suprir suas necessidades básicas mais imediatas (alimentação, abrigo e vestimenta).

Esta ideia de trabalho ligado à condição humana é levantada por Braverman (1987), que conceitua o trabalho como uma atividade de atuação consciente e proposital da cultura sobre a natureza de modo a transformá-la para melhor satisfazer as necessidades da espécie humana, ou seja, o mecanismo regulador do trabalho é o poder do pensamento e da inteligência do ser humano. Para este teórico, o trabalho é uma propriedade inalienável do indivíduo humano que “lhe dá infinita adaptabilidade e que produz as condições sociais e culturais para ampliar sua própria produtividade, de modo que seu produto excedente pode ser continuamente ampliado” (BRAVERMAN, 1987, p. 58).

Mas a ideia de trabalho no mundo antigo não perpassava a dignidade do homem como ser social, mas como homem servil, prisioneiro de um modo de produção opressor, onde as relações sociais eram traduzidas pela dominação do senhor feudal, por preceitos religiosos e pela servidão e exploração dos trabalhadores camponeses, ou seja, “essas relações se concretizam primordialmente no campo, onde o produtor direto não é proprietário da terra e trabalha para o senhor sob formas de dependência social e jurídica legitimadas pelo poder político” (OLIVEIRA, 2001, p. 48). O trabalho escravocrata e servil está na história, ainda

não erradicado em algumas sociedades na contemporaneidade, as quais organizam tal trabalho em bases mais explícitas do capitalismo.

### **3.2 Capital e trabalho assalariado**

Nas sociedades modernas e contemporâneas, pós advento do mercantilismo, houve a substituição do negociante medieval pelo manufatureiro-comerciante, razão pela qual as relações de trabalho sofreram mudanças necessárias para compor um novo cenário produtivo de acumulação de capital (OLIVEIRA, 2001). Como consequência desse mercantilismo, processo histórico social-econômico - século XVIII e século XIX, o aparecimento iminente do capitalismo industrial/monopolista trouxe uma ideia de trabalho que perpassa por uma concepção produtiva do trabalho como mercadoria, na busca pela acumulação de capital e valorização da propriedade privada, onde o trabalhador, agora livre de seu senhor e dono, será obrigado a vender sua força de trabalho ao burguês capitalista (detentor dos meios de produção), fazendo surgir o trabalho assalariado. Essa fase do capitalismo burguês-liberal, as relações de trabalho primam pelo interesse da produção que faz da força de trabalho mercadoria, que tem um valor em dinheiro e que será apropriado pelo salário, o que Marx denomina de preço do trabalho. Nesta lógica, afirma Oliveira (2001, p. 80),

O trabalhador industrial passa a integrar a massa do proletariado, num momento livre da compulsão feudal, mas mergulhado, a partir da sua libertação, numa relação determinada por regras do mercado e do lucro, de um lado, e pelo índice de produtividade, de outro.

No fim do século XIX e limiar do século XX, considerado este, o século da “sociedade do trabalho” (GUIRALDELLI JR, 2007, p. 50) ou “século do automóvel” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 7), a vida dos indivíduos foi pautada, quase que exclusivamente, pela maneira como organiza o trabalho e as relações produtivas dentro da sociedade capitalista, em que se percebe o avançar do sistema capitalista industrial por meio da racionalização da produção e, conseqüentemente, da racionalização do trabalho. Os chamados modelos de produção industrial ditarão a organização do trabalho e dos trabalhadores no modo capitalista de produção da vida social, entre elas, o taylorismo, o fordismo e toyotismo.

No Quadro 10 a seguir, apresentamos de forma didática como se deu essa racionalização do trabalho:

**Quadro 10** - Racionalização do trabalho no sistema capitalista de produção.

	<b>TAYLORISMO</b>	<b>FORDISMO</b>	<b>TOYOTISMO</b>
<b>Contexto histórico</b>	Surgiu nos EUA no final do século XIX, com o administrador Frederick Winslow Taylor (1856-1915), pai da ergonomia. Lançou <i>Princípios de Administração Científica (1911)</i> que se configuraram como um conjunto de regras sobre a divisão técnica do trabalho humano dentro da produção fabril com a finalidade de modernizar o sistema capitalista de produção. Contexto histórico marcante: o início do processo de industrialização americana.	Surgiu em 1908 nos EUA com o industrial Henry Ford (1863-1947), dono da <i>Ford Motor Company</i> . Henry aplicou os princípios tayloristas na sua fábrica de automóveis. Contexto histórico marcante: a Grande Crise de 1929 (Queda da Bolsa de Valores)	Surgiu entre os anos de 1947 e 1970 no Japão com o engenheiro industrial Taiichi Ohno (1912-1990). Contexto histórico marcante: Crise do Petróleo de 1973.
<b>Concepção de trabalho</b>	Trabalho visto como uma atividade individual repetitiva do trabalhador.	O trabalhador e a máquina eram duas peças indispensáveis no ritmo da linha de produção. Continuidade da perspectiva de trabalho repetitivo e monótono.	Ênfase do “trabalho polivalente em equipe”, “time de trabalho” (ANTUNES, PINTO, 2017, p. 92, 97), diversificado, cuja produção em grupos de trabalho era realizada por fluxo de demandas e no tempo necessário ( <i>Just in time</i> ), visando produtos de alta qualidade. Abolição de grandes estoques de produtos.
<b>Lógica do trabalho</b>	Ênfase na divisão do trabalho em tarefas específicas – manuais e intelectuais.	Transição da manufatura para a linha de montagem, com produção em massa. Surge a “indústria de massa”, a “produção industrial seriada” com intuito de atacar o desperdício de tempo, de materiais e de trabalho (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 35,	Ênfase no trabalho terceirizado e valorização em maquinários de alta tecnologia e pesquisas de mercado (tecnologias digitais e de informação). Trabalho baseado na automação, um mecanismo de parada automática por

	<b>TAYLORISMO</b>	<b>FORDISMO</b>	<b>TOYOTISMO</b>
		59) E trabalhadores divididos por setores produtivos.	autodetecção de erros nas próprias máquinas operadas simultaneamente pelo trabalhador especializado nesta alta tecnologia (ANTUNES; PINTO, 2017)
<b>Concepção de trabalhador</b>	Trabalhador isolado em sua linha de produção, realizando uma única atividade, visando padronização do produto. Surge ainda, a competição por produtividade no trabalho, entre os trabalhadores, com a gratificação por desempenho.	Ênfase no trabalhador altamente especializado, convertendo este trabalhador em “apêndice da maquinaria” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 41). Este trabalhador realiza uma única tarefa fabril, em postos de trabalho fixo, sem deslocamentos pela fábrica, com o uso de esteiras regulando o ritmo contínuo de produção deste trabalhador. Preponderância da força de trabalho intensificado nas fábricas (ANTUNES; PINTO, 2017).	Valorização do trabalhador com qualificação polivalente, multifuncional e flexível que dominasse uma diversificação de atividades automatizadas na fábrica.
<b>Relações de trabalho</b>	Sem autonomia, o trabalhador era fortemente supervisionado pelo gerente de produção da fábrica. Há o surgimento da hierarquização das relações de produção e uma forte “ampliação da fratura social entre trabalhador e proprietário dos meios de produção” (ANTUNES; PINTO, 2017).	Autonomia razoável do trabalhador perante o seu supervisor. No entanto, perdurava a figura do gerente com funções claras de fiscalização e controle do ritmo de trabalho na esteira de produção.	Autonomia estruturada do trabalhador, onde este tinha, dentre inúmeras atividades na fábrica, a “de se reunir continuamente com a gerência, sugerindo melhorias nos processos de maneira a cortar estoques e elevar a produtividade” (ANTUNES; PINTO, p. 2017, p. 74).
<b>Princípio de gerência</b>	A chefia imediata era exercida por um supervisor ou gerente de produção ( <i>to manage</i> ) que ditava o ritmo de trabalho	Razoável autonomia do trabalhador com a chegada das esteiras de produção em série. Mas os gerentes de produção exerciam	Controle visual da produção. Presença do gerente que supervisiona os trabalhadores especialistas para

	<b>TAYLORISMO</b>	<b>FORDISMO</b>	<b>TOYOTISMO</b>
	através de cronômetros, onde organizava normas rígidas de trabalho.	poder sobre o tempo de trabalho e o tempo de descanso na fábrica para dar conta do elevado ritmo de produção de mercadorias em série.	obtenção de um controle rigoroso de qualidade dos produtos fabricados. Estes trabalhadores são agora reconhecidos como colaboradores da fábrica e os gerentes como facilitadores nos processos de produção (ANTUNES; PINTO, 2017).
<b>Valor da força de trabalho</b>	Os ganhos financeiros do trabalhador eram estabelecidos de acordo com a sua produtividade individual.	Houve elevação dos salários dos trabalhadores para fins de elevação do consumo em massa. Ênfase na lógica de incentivos ao trabalhador sempre vinculado ao alcance de metas padronizadas de produção (ANTUNES; PINTO, 2017)	Salários e promoções flexíveis conforme especialização do trabalhador e “avaliações de mérito” pelo trabalho desempenhado (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 65).

**Fonte:** Elaboração própria da pesquisadora.

O cenário de racionalização do trabalho demonstrado nos modelos taylorista, fordista e toyotista revelam que o trabalho se resumia no desempenho de tarefas alienadoras do modo de produção capitalista da classe trabalhadora assalariada. Com base nesses diferentes tempos históricos onde se deu ênfase no trabalho repetitivo, rotinizado, produtivista que, ao fim, visavam a reprodução do modo capitalista de acumulação do capital, há de se destacar a consolidação exacerbada da divisão do trabalho material e imaterial, daqueles que trabalham para executar e daqueles que trabalham para comandar intelectualmente o modo de produção capitalista.

Este modo de trabalho capitalista consolidou, até o século XX, o paradigma produtivo e a organização do trabalho sob os modelos racionalistas do taylorismo e do fordismo, operando formas de conceber o trabalho dentro de um complexo social de alienação, por retratar o trabalhador como aquele que não se reconhece como parte constitutiva do ato produtivo central da sua vida, se negando (estranhamento) como ser social protagonista do processo produtivo (ANTUNES; PINTO, 2017) e por retratar o proprietário como o grande dono da fábrica, detentor dos modos, meios e fins de produção tecnológicos da época.

O debate conceitual acerca do trabalho no século XX e suas inserções no modo taylorista, fordista e toyotista darão ao campo da sociologia margens para diferentes interpretações teóricas. Assim, percebendo a importância deste debate, mas sem trazer a complexidade teórica que lhe é inerente, sistematizamos uma breve análise de alguns clássicos da sociologia sobre o trabalho e sua conceituação teórica no século XX: Émile Durkheim (1858-1917), Karl Marx (1818-1883) e Max Weber (1864 - 1920) nos trazem o conceito de trabalho que, baseados em fatos históricos em que viveram, nos revelam sua teoria sobre o trabalho.

Para o sociólogo francês Durkheim (1999), com a mudança do feudalismo para o capitalismo no século XIX houve uma ênfase na divisão e organização social do trabalho, suas especializações e a interdependência entre os trabalhadores especialistas na fábrica que gera uma espécie de solidariedade entre eles, fortalecendo a coesão social entre os trabalhadores. Para Durkheim, que tem influências teóricas de cunho positivista, esta solidariedade pode se dar de forma mecânica (geralmente alicerçada nas sociedades primitivas que viviam relações menos complexas, desenvolvidas através de crenças, valores e costumes dos povos tribais) ou como solidariedade orgânica, muito comum na modernidade, onde os trabalhadores, a partir da divisão de funções especializadas no processo produtivo, criam relações de identidade funcional em que um precisa do outro para finalizar o processo de produção de mercadorias e permitir ao capitalista, a acumulação e expansão de capital.

Para o economista e sociólogo alemão Max Weber (2013), em sua obra clássica “A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo” o conceito teórico de trabalho baseou-se na relação entre trabalho árduo e fundamentos da teologia da prosperidade advinda de ideias calvinistas, cuja compreensão sociológica parte do conceito de que trabalho é uma graça e predestinação divina na vida das pessoas e que este trabalhador, uma vez em exercício de suas funções, não pensa em ganâncias ou dar prejuízos a outrem. Portanto, Weber entendia que o trabalho era uma atividade desvinculada de qualquer tipo de pecado, sinônimo de “libertação” humana, de disciplina à vida no trabalho honesto, gerando com isso, conformidade nas relações sociais entre trabalhadores e patrões. Tal concepção de trabalho deu abertura para o capitalismo moderno do século XIX.

Já para o filósofo e economista alemão Karl Marx (2012), o trabalho é uma categoria central para a análise da sociedade capitalista e representa, para ele, um bem inalienável do homem, pois para este autor (1968, p. 208), o trabalho representa “condição natural eterna da vida humana”, ou seja, o homem é o que é pelo trabalho, cuja maior característica que o distinguirá de outras espécies é a sua consciência:

O que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie. No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social. Por meio do trabalho, o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Nesse processo as necessidades humanas se ampliam, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 20-21).

Em outro momento de sua obra clássica “O Capital”, - Volume 1, Marx afirmará que o Trabalho no sistema capitalista está baseado em relações sociais de exploração em linhas de produção da fábrica, cujo burguês capitalista é o dono dos meios de produção e detém o controle e o produto do trabalho, constituindo como a classe burguesa, detentora do poder econômico. O trabalhador livre faz da sua força de trabalho, seu meio de sobrevivência, constituindo-se como a classe trabalhadora que, como ressalta Antunes e Alves (2004, p. 336) “compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho – a classe-que-vive-do-trabalho e que são despossuídos dos meios de produção”.

Esse processo histórico do capitalismo industrial, em que uns detém os meios de produção e outros detêm a força de trabalho, possibilitou o fortalecimento da divisão social do trabalho e a afirmação das classes sociais na era moderna do capital, ou seja,

(...) com a divisão social do trabalho e o surgimento das classes sociais, o homem vai aos poucos se separando do processo de produção dos instrumentos necessários à transformação da natureza, ocorrendo o aleijamento na posse, na propriedade dos bens culturais, ou seja, o processo de alienação, a separação entre a atividade corporal e a atividade espiritual (BAPTISTA; PALHANO, 2013, p. 139).

Deste modo, com a divisão social do trabalho, e mais precisamente a divisão técnica do trabalho, a mecanização, como meio de produção de mais-valia<sup>24</sup>, gerou o surgimento das superespecializações: de trabalhadores especialistas em *executar* o trabalho (concreto, manual, material, corporal) e de trabalhadores especialistas em *elaborar* o trabalho (espiritual, abstrato, imaterial). Do ponto de vista da teoria do valor trabalho, estas forças de trabalho, material e imaterial, diz Braverman (1987), fazem parte do poder de venda do trabalhador

---

<sup>24</sup> Diferença entre o que foi produzido e o que foi pago ao trabalhador (base do lucro) (Marx, 2012).

diante do poder de compra do empregador. Esta relação estabelecerá, portanto, as condições e relações de trabalho nesta divisão social do trabalho no século XX.

O conceito de trabalho imaterial, nos estudos de Hardt e Negri (2002) apontam para uma visão crítica de que a imaterialidade do trabalho significa a produção de um bem imaterial de serviço, produto cultural, conhecimento ou comunicação. E esse bem imaterial pode ser produzido em diversas áreas do mundo do trabalho: saúde, educação, engenharias e economia, dentre outras. Nesta perspectiva teórica, o trabalho imaterial tende a subordinar o trabalho material, pois há o entendimento de que a imaterialidade do trabalho é uma atividade tipicamente abstrata que se caracteriza por seu caráter subjetivo (LAZZARATO; NEGRI, 2001).

Na perspectiva marxista de Amorim (2007, p. 2), o trabalho imaterial será definido em contraposição ao trabalho produtivo, pois assegura ele, são trabalhos que não formam valor, mas que fazem o valor se movimentar com celeridade, dinamizando o processo de valorização do capital. Geralmente são atividades ligadas ao setor de serviços que utilizam da capacidade intelectual no coletivo de trabalhadores.

Essa divisão de trabalho - manual e mental, gerada pela mecanização fabril, subtrai a autonomia desse trabalhador no interior do processo produtivo, causando desvalorização da força de trabalho humano, estranhamento das outras atividades na linha de produção, operando o surgimento progressivo de trabalhadores reificados, coisificados e intensificados pelo ritmo acelerado na linha produção (NETTO, 1981; ANTUNES; ALVES, 2004).

A caracterização dessa divisão social do trabalho produziu o que Marx denominou de processo de alienação nas relações de trabalho, em que uns se especializam em trabalhadores concretos e outros se especializam em trabalhadores intelectuais, promovendo o que Marx critica, a hierarquização social do trabalho. O regime de exploração desenvolvido pelo sistema capitalista ao trabalhador especialista faz com que este vá perdendo o contato com o produto final de seu trabalho, o próprio ato de produção, o que os outros trabalhadores estão produzindo, enfatizando o trabalho individual e alienante na cadeia produtiva (BAPTISTA; PALHANO, 2013; BRAVERMAN, 1987). Condição esta que, para Saviani e Duarte (2012, p. 27) é *sine qua non* para a exploração da vida produtiva e social do trabalhador por parte do capitalista:

O trabalhador aliena-se de seu trabalho porque é obrigado a vender sua atividade em troca de um salário que lhe assegure a sobrevivência. Isso quer dizer que, para poder continuar a viver, o trabalhador deve vender uma parte de sua vida e, mais do que isso, vender a parte mais importante de sua vida,

que é a atividade por meio da qual ele poderia formar-se, fazendo da essência humana, isto é, das potências essenciais humanas formadas historicamente, a essência de sua individualidade.

### **3.3 A sociedade atual e a reestruturação produtiva do Capital.**

O mundo do trabalho na passagem do século XX para o século XXI caracteriza-se por ter a base de produção, de modo geral, no modelo toyotista com ênfase na flexibilização e diversificação do trabalho assalariado, realidade esta vivenciada por grande parte do funcionalismo público e privado brasileiro. Esta passagem inaugura o que muitos teóricos do mundo do trabalho chamariam da sociedade da empregabilidade, da laborabilidade ou trabalhabilidade (FRIGOTTO, 2013, p. 72) e novos conceitos de trabalho surgem para adequar-se a uma nova revolução da humanidade: a revolução das novas tecnologias digitais.

O século XXI faz emergir o tempo da pós-modernidade, o capitalismo tardio, o capitalismo financeiro especulativo, o biocapitalismo do agronegócio, os grandes conglomerados financistas da sociedade de mercadorias (MÉSZÁROS, 2008, p. 83) reificando que, todo e qualquer produto de trabalho é mercadoria, portanto pode ser negociada. Com esse entendimento, a concepção de trabalho ganha contornos perversos no chamado mundo do trabalho do atual capitalismo de plataforma digital (ANTUNES, 2018), em decorrência do desemprego estrutural e da escalada crescente dos chamados trabalhadores subutilizados (desocupados+desalentados+subocupados) ou trabalhadores ocupados por conta própria (trabalho informal, uberização do mundo do trabalho ou trabalhador empreendedor).

Toda essas categorizações presentes no mundo do trabalho contemporâneo vem operando a ordem metabólica do capital, expressão cunhada por Mézáros (2008), cuja finalidade maior é a geração incessante de lucro ao sistema financeiro, o que dinamiza também uma outra ordem social: a da precarização e intensificação das condições e relações de trabalho latentes na sociedade capitalista semiperiférica como a do Brasil (BRAGA, 2017).

Estas categorias para Mézáros (2008, p. 34, 72, 75, 98) compõem o que ele chama de “incorrigibilidade da lógica perversa do capital”, pelo qual o trabalho se subordina estruturalmente ao sistema do capital global. Como forma de enfrentamento a esta subordinação, o autor defende a universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora que só pode ser viável com a universalização também da educação desse trabalhador. Assim, assevera Mézáros, há a necessidade do enfrentamento crítico das determinações estruturais da ordem social do capital para que se operacionalize um processo

contínuo de transformação social, tendo em vista a busca da emancipação humana para além da ordem sociometabólica do capital.

Desta lógica perversa do capital, é interessante notar que o conceito de trabalho, na atualidade, vai se metamorfoseando ao longo das determinações sócio-históricas da humanidade. A Constituição brasileira entende que o conceito de trabalho está relacionado a garantia de um direito social de livre exercício no Estado democrático de direito que, em conjunto com outros direitos sociais como educação, saúde, alimentação, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados garantem a melhoria da condição de vida dos cidadãos brasileiros (ART. 1º, Inc.IV, XIII, Art. 6º). Trabalho este afrontado pela reforma do trabalho<sup>25</sup> no Governo Temer (2016-2018), se contrapondo ao entendimento de que o trabalho expressa a dignidade humana.

Ainda neste marco regulatório alguns princípios constitucionais garantiram o direito de acesso ao mundo do trabalho (pelo menos antes das políticas reformistas de 2017) e estão eles, assim, elencados no Artigo 7º da Constituição Federal de 1988:

- I. Relação de emprego protegida contra despedida arbitrária ou sem justa causa, nos termos de lei complementar, que preverá indenização compensatória, dentre outros direitos;
- II. Seguro-desemprego, em caso de desemprego involuntário;
- III. Fundo de garantia do tempo de serviço;
- IV. Salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender às suas necessidades vitais básicas e às de sua família com moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe reservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim;
- V. Piso salarial proporcional à extensão e à complexidade do trabalho;
- VI. Irredutibilidade do salário, salvo o disposto em convenção ou acordo coletivo;
- VII. Garantia de salário, nunca inferior ao mínimo, para os que percebem remuneração variável;
- VIII. Décimo terceiro salário com base na remuneração integral ou no valor da aposentadoria;
- IX. Remuneração do trabalho noturno superior à do diurno;
- X. Proteção do salário na forma da lei, constituindo crime sua retenção dolosa;
- XI. Participação nos lucros, ou resultados, desvinculada da remuneração, e, excepcionalmente, participação na gestão da empresa, conforme definido em lei;
- XII. Salário-família pago em razão do dependente do trabalhador de baixa renda nos termos da lei;

---

<sup>25</sup> Aprovação da Lei nº 13.467/2017 no então governo golpista de Michel Temer.

- XIII. Duração do trabalho normal não superior a oito horas diárias e quarenta e quatro semanais, facultada a compensação de horários e a redução da jornada, mediante acordo ou convenção coletiva de trabalho;
- XIV. Jornada de seis horas para o trabalho realizado em turnos ininterruptos de revezamento, salvo negociação coletiva;
- XV. Repouso semanal remunerado, preferencialmente aos domingos;
- XVI. Remuneração do serviço extraordinário superior, no mínimo, em cinquenta por cento à do normal;
- XVII. Gozo de férias anuais remuneradas com, pelo menos, um terço a mais do que o salário normal;
- XVIII. Licença à gestante, sem prejuízo do emprego e do salário, com a duração de cento e vinte dias;
- XIX. Licença-paternidade, nos termos fixados em lei;
- XX. Proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei;
- XXI. Aviso prévio proporcional ao tempo de serviço, sendo no mínimo de trinta dias, nos termos da lei;
- XXII. Redução dos riscos inerentes ao trabalho, por meio de normas de saúde, higiene e segurança;
- XXIII. Adicional de remuneração para as atividades penosas, insalubres ou perigosas, na forma da lei;
- XXIV. Aposentadoria;
- XXV. Assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas;
- XXVI. Reconhecimento das convenções e acordos coletivos de trabalho;
- XXVII. Proteção em face da automação, na forma da lei;
- XXVIII. Seguro contra acidentes de trabalho, a cargo do empregador, sem excluir a indenização a que este está obrigado, quando incorrer em dolo ou culpa;
- XXIX. Ação, quanto aos créditos resultantes das relações de trabalho, com prazo prescricional de cinco anos para os trabalhadores urbanos e rurais, até o limite de dois anos após a extinção do contrato de trabalho;
- XXX. Proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil;
- XXXI. Proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência;
- XXXII. Proibição de distinção entre trabalho manual, técnico e intelectual ou entre os profissionais respectivos;
- XXXIII. Proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos;
- XXXIV. Igualdade de direitos entre o trabalhador com vínculo empregatício permanente e o trabalhador avulso.

Diante da demarcação desses direitos trabalhistas, que historicamente são resultados de movimentos reivindicatórios e luta democrática de trabalhadores, é coerente observar que o campo do trabalho obteve avanços significativos do ponto de vista conceitual e de políticas, pois, de escravo na antiguidade, de serviçal na Idade Média, de trabalhador assalariado na modernidade, hoje este trabalhador, pelo menos constitucionalmente, pode ser considerado

um sujeito de direitos sociais. Do contexto histórico donde o trabalho era sinônimo de tortura, escravidão, servilismo, proletariado e exploração perversa pelo capitalista, à atual conceituação de trabalhador como um profissional “livre” de amarras é uma contradição, pois na sociedade capitalista, o trabalhador assalariado vende sua força de trabalho ao patrão (pessoa jurídica ou física, público ou privado), que muito provavelmente, ainda encontra-se algemado as teias do processo produtivo capitalista.

Os direitos trabalhistas garantidos pela CF/1988, denominada de Constituição Cidadã, buscaram diminuir, sobremaneira, as desigualdades entre as classes dos trabalhadores e os capitalistas (proprietários do dinheiro e dos meios de produção). Hoje tais direitos estão em xeque pela classe patronal, política e empresarial, o que demonstra que a luta de classes na sociedade capitalista é perversa e eterna, muito agudizada pela crise do capital.

Mas, no entanto, na dinâmica da ordem sociometabólica do capital e o processo histórico da sociedade contemporânea, por si só contraditória, este mesmo trabalhador vem tomando outra morfologia no mundo do trabalho: o do “novo proletariado de serviços” (ANTUNES, 2018), que é o trabalhador da era digital, trabalhador uberizado, intermitente ou trabalhador por conta própria<sup>26</sup>. E com isso, suas condições e relações de trabalho vêm ganhando características mais perversas pós-reforma trabalhistas<sup>27</sup> que reestruturou, com caráter de flexibilização no mundo do trabalho, as leis que garantem direitos trabalhistas (Já explicitadas no artigo 7º supracitado da CF) em prol de um suposto crescimento de empregos na atual sociedade capitalista semiperiférica brasileira:

A flexibilização externa de entrada, com incentivo a formas atípicas de contratação – contrato de trabalho intermitente, autônomo exclusivo, contratação de trabalhador como pessoa jurídica, terceirização de atividade-fim, trabalho em tempo parcial – não parecem sugerir a geração de emprego, como aventado, mas apenas a substituição de relações de emprego protegidas por postos de trabalho precários [...] A flexibilização externa de saída também esteve na mira do legislador reformador, cumprindo citar a abolição da obrigatoriedade de homologação de rescisão contratual e a introdução das figuras do acordo mútuo e da homologação de acordo extrajudicial (FONSECA, 2019, p. 5-6).

Neste sentido, os direitos e deveres trabalhistas incorporam a “flexibilização” do trabalho em uma nova base de contratualização entre empregados e empregadores ao

<sup>26</sup> Pesquisa do IBGE divulgada em agosto de 2019 revelou que o número de trabalhadores por conta própria ou em vagas sem carteira assinada, a exemplo dos motoristas por aplicativos e vendedores ambulantes, bateu recorde de 24,2 milhões de pessoas de um total de 93,6 milhões de ocupados e 106,2 milhões da força de trabalho (ocupados e desocupados) no País (Portal Agência de Notícias do IBGE, disponível em: <http://www.agenciadenoticias.ibge.gov.br>).

<sup>27</sup> Lei nº 13.467/2017, reforma trabalhista do governo golpista de Michel Temer.

maximizar o acúmulo e expansão do capital pelo empregador, ofertando ao trabalhador assalariado mínimos direitos remuneratórios, maior tempo e carga produtiva de trabalho. No Brasil, esta lógica pode ser exemplificada pelo governo Bolsonaro (2019-2022) quando emite discursos, ancorados em uma ideologia ultradireita, associando o desenvolvimento de um país à subordinação de uma escolha do trabalhador: ter “mais direitos e menos empregos ou mais empregos e menos direitos”, enfatizando, assim, o cenário perverso e caótico de submissão da classe trabalhadora aos ditames ideológicos de estados capitalistas neoliberais. E o funcionalismo público, a exemplo dos trabalhadores da educação, vêm perdendo cada vez neste governo, muitos dos direitos trabalhistas conquistados a duras penas, como já destacados no Artigo 7º da Carta Constitucional.

Caso este axioma do Governo Bolsonaro se concretizar na sua plenitude na sociedade brasileira, a precarização do trabalho pode ser intensificada ainda mais. No embalo dessa intensificação, a vida do trabalhador, também, se metamorfoseia na dinâmica contraditória do mundo do trabalho, mediante as regulações do mercado capitalista e seus ganhos financeiros em que o papel do trabalhador é ressignificado, ou seja,

[...] Em tempos de pós-verdade, em que empregado é chamado de colaborador ou empreendedor (e acredita que o seja!), é fácil colocar nas suas costas o ônus de optar entre garantir um posto de trabalho ou lutar por direitos (FONSECA, 2019, p. 7).

Antunes e Alves (2004) nos chamam atenção, também, para as condições objetivas deste trabalhador pós-trabalho (superexplorado, precarizado e intensificado) quando este é capturado em sua subjetividade, o que faz surgir o fetiche exacerbado pela vida do consumo produzida pelo capital, isto é, um trabalhador que vende sua força de trabalho por um dado salário ao mesmo tempo em que é considerado, pelo capital, como um típico cliente, consumidor de bens e serviços. Esta nova reestruturação produtiva do capital aponta, assim, novas formas de tomar o tempo livre do trabalhador para atender as necessidades do sistema capitalista e continuar produzindo acúmulo de mais-valia, já apontada por Marx em sua obra, *O Capital*, Volume 2. Antunes e Alves (2004, p. 349) a partir dos estudos de Marx, refletem que:

Nessa fase de mundialização do capital, caracterizada pelo desemprego estrutural, pela redução e precarização das condições de trabalho, evidencia-se a existência de uma materialidade adversa aos trabalhadores, um solo social que constrange ainda mais o afloramento de uma subjetividade autêntica, [...]. Múltiplas formas de fetichizações e reificações poluem e

permeiam o mundo do trabalho, com repercussões enormes na vida fora do trabalho, na esfera da reprodução societal, na qual o consumo de mercadorias, materiais ou imateriais, também está em enorme medida estruturado pelo capital.

A partir dos estudos desenvolvidos nesta subseção sobre conceito de trabalho em seu contexto sócio-histórico e a repercussão dele para a sociedade atual, podemos sintetizar que o trabalho assalariado é uma atividade que reverbera na vida profissional e pessoal do trabalhador a medida em que a sua sobrevivência material e imaterial depende dele, pois sem salário a degradação humana se agudiza ainda mais. Ademais, pela intensificação e extensificação do trabalho o sistema capitalista subtrai a força e a capacidade do trabalhador com fins de acumulação e expansão do capital, acentuando a divisão de classes sociais bem como a desigualdade social que em 2019, segundo dados da série histórica do IBGE, no estado brasileiro há 13,5 milhões de pessoas na extrema pobreza (6,5% da população<sup>28</sup>), vivendo com menos de R\$ 145/mês, maior índice registrado desde 2012.

### **3.4 A categoria trabalho como conceito sensível ao trabalho do coordenador pedagógico na escola.**

Até então, estudávamos a categoria trabalho numa abrangência maior com o intuito de demonstrar o quanto ele é complexo na sociedade contemporânea, tendo em vista a racionalização do processo produtivo aos moldes do toyotismo, constituindo-se no sistema capitalista como: polivalente, especializado, flexível, feito em equipe, diversificado, regido por altas tecnologias, baseado na automação, multifuncional e autônomo.

A partir dessas bases teóricas como se apresenta o trabalho do CP, funcionário público, cujo trabalho imaterial é desenvolvido na escola sob a gerência do processo de organização do trabalho escolar a luz do capitalismo? Quais as contribuições da relação trabalho e educação para a emancipação do trabalhador? São perguntas retóricas sobre as quais Saviani (2012) nos ajuda a refletir quando afirma que:

---

<sup>28</sup> Em comparação, esse contingente de pessoas se equivale à população da Bolívia, Bélgica, Cuba, Grécia e Portugal, pontua o IBGE.

O trabalho, enquanto elemento fundante e determinante da vida humana em seu conjunto é, por consequência, fundante e determinante da educação, ou seja, [...] o trabalho se comporta como princípio educativo que determina a forma como é constituída e organizada a educação (SAVIANI, 2012, p. 175).

A sociedade contemporânea conhecida como a sociedade do trabalho automatizado e do conhecimento digital tem exacerbado o valor da educação como um capital cultural importante para o desenvolvimento de um país. A escola, neste sentido, tem sido concebida como uma instituição que visa formar pessoas para o trabalho e, com este objetivo, a escola passa a organizar o currículo, o tempo/espço escolar, as funções e os profissionais que lá trabalham, equivocadamente, aos moldes da divisão social do trabalho.

Esta organização pedagógica e administrativa fez operar, conforme destaca LeVasseur (2010), um processo de divisão do trabalho escolar em que é necessário um conjunto de trabalhadores para dar suporte ao desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola como um todo. Se antes a escola, nos seus primórdios, apenas exigia a figura do professor para realizar tarefas para além da dimensão do ensino, hoje tal escola é pulverizada de diversos trabalhadores: porteiro, merendeira, servente, secretária, coordenador pedagógico, gestora escolar, dentre outros. Esta pulverização possibilitou a

introdução de um grande número de novos agentes, trabalhando em torno dos docentes, cuja função consiste em se encarregar das diferentes dimensões da educação dos alunos, o que já não pode ser feito apenas pelos professores (LEVASSEUR, 2010, s/p).

Os novos agentes que trabalham na escola, tais como técnicos administrativos, agentes de limpeza, inspetores de estudantes, CP e gestores escolares atuam para dar conta de todo o processo de organização do trabalho pedagógico para além do trabalho educativo desenvolvido pelo professor de sala de aula. Este processo de organização dos trabalhadores reifica a natureza do trabalho que cada profissional desenvolverá mediante a função que exerce.

No vigente modo de produção capitalista, esta lógica de organização exemplifica a divisão do trabalho educativo tal qual é organizada no mundo do trabalho, muito apropriada quando a escola preocupa-se tão somente com a formação para o trabalho (TARDIF; LEVASSEUR, 2004, 2011), afinal, o modelo de escola fabril tem similaridade à organização do trabalho nas fábricas, conforme pondera Kuenzer (1986). Nessa realidade escolar, por si

só, dialética, a educação está direta e indiretamente imbricada à dinâmica do capital, sendo, assim, inconcebível uma análise mecânica do trabalho pedagógico no seio escolar.

Deste modo, o trabalho pedagógico realizado na escola sofre interferências do capital. Portanto, o trabalho pedagógico que a escola desenvolve possui uma importância para o processo de formação humana e não somente formação para o trabalho, pois concordamos com Oliveira (2013, p. 165) quando afirma que:

[...] a educação não está imune ao que acontece do lado de fora dos muros escolares, e que suas práticas são permeadas por relações sociais mais amplas; mas também para o fato de que, apesar dessas influências, ela tem uma função, um papel singular: o de educar, isto é, possibilitar a constituição do homem histórico.

O trabalho pedagógico é aqui designado como aquele em que são aplicadas forças e tempos para o alcance das finalidades educativas. Logo, ele possui características intrínsecas que dizem respeito as finalidades sócio-educativas de cada escola, relacionadas ao trabalho da escola como um todo, bem como aquelas relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, tais como: gestão escolar, planejamento educacional, assessoria e supervisão pedagógica, avaliação curricular, do ensino-aprendizagem, prática pedagógica do professor e dos CP, processos formativos dos profissionais, processo de aprendizagem dos estudantes, dentre outras funções, desenvolvidas pelos agentes técnicos, em suas diversidades de funções docentes e não docentes (TARDIF; LEVASSEUR, 2004, 2011). Da mesma maneira, Duarte (2011, p. 179) aponta para a inserção de novos “trabalhadores” externos ao ambiente escolar que, imbuídos pelo discurso da solidariedade e da participação, enfatizam a divisão social do trabalho pedagógico na escola, ou seja,

uma prática constante é a de mobilizar a comunidade para ajudar na solução de problemas do cotidiano escolar, com o discurso da solidariedade e da participação, provocando uma mudança do perfil do trabalho na escola, com a presença de outros sujeitos, além dos tradicionais. Ou seja, o espaço escolar começa a ser invadido por estagiários, oficineiros, monitores, amigos da escola, assessores, atuando em projetos específicos [Mais Educação +], mas sob a orientação dos docentes. Essa prática tem sido tão disseminada que já se começa a falar em nova divisão do trabalho na escola.

Entender a dinâmica do trabalho pedagógico realizado pela escola é importante para entendermos o trabalho que o CP desenvolve, pois a escola não é uma ilha isolada da sociedade. Os condicionantes históricos e sociais que tornam complexa a existência humana

repercutem na escola e na organização do trabalho pedagógico, pois como lembra Nunes (2000, p. 85),

A categoria trabalho, como princípio educativo, deve se constituir como um dos eixos da organização do trabalho pedagógico, tanto do professor, quanto da escola, visto que, por meio dele, podemos compreender a própria complexidade da existência humana; pelo trabalho o homem produz sua história, adapta a natureza a si; forma-se enquanto homem, daí a sua importância. Neste sentido, torna-se imprescindível que a escola tenha a clareza de qual concepção de trabalho sustentará sua prática social; trabalho entendido como valor de uso, manifestação da vida ou trabalho como valor de troca que atormenta o trabalhador e o aliena do processo e do produto do seu próprio trabalho?

Em síntese, a escola contemporânea, como espaço que traduz uma concepção de classe e de homem imprime, pela lógica hegemônica capitalista, uma concepção de trabalho concernente aos interesses da classe burguesa para operar a alienação do trabalhador, submetendo este a um processo de naturalização de sua condição de exploração no mundo do trabalho.

### **3.5 O Estado e os impactos do mundo do trabalho na sociedade capitalista para a atuação do Coordenador Pedagógico.**

Ao considerarmos as políticas econômicas, tributárias, trabalhistas, previdenciárias instituídas no Brasil nos primórdios do Século XXI, é possível afirmar que este país é regulado explicitamente pelos princípios do neoliberalismo como forma de desenvolvimento econômico: Estado mínimo nas políticas sociais; privatização de empresas estatais; abertura da economia para o capital internacional; desburocratização e diminuição do tamanho do Estado para torná-lo mais ágil e eficiente, entre outros. Vale lembrar que são princípios econômicos do capitalismo que sustentam o estado capitalista, tal qual o Brasil.

O estado brasileiro, cada vez mais assume o papel de um estado capitalista quando apoia, propaga e defende o sistema metabólico do capital, em um explícito posicionamento político. A literatura sociológica tem denunciado a não-neutralidade do estado brasileiro, que, ao invés de dar equilíbrio formal para o antagonismo de classe em respeito a democracia, aos direitos humanos e a inclusão social tem pautado as políticas de governo com o objetivo de legislar pela permanência subalterna das classes populares. Ressalta Alcântara (2012, p. 1686) que

O Estado tem cumprido um papel essencial na reestruturação do capitalismo. Coube a ele criar estratégias e medidas diferenciadas que, por um lado, possibilitaram, do ponto de vista político-jurídico e econômico, a liberdade tão requerida pelo capital, e, por outro, cooptaram parcela dos subalternos, desorganizaram seus movimentos e metamorfosearam bandeiras e conquistas históricas no campo das políticas sociais.

Com o neoliberalismo, a reestruturação produtiva do capital e as novas relações sociais no mundo do trabalho (ANTUNES, 2018), o Estado assume novas funções para atender demandas do capital globalizado, redefinindo o seu papel de Estado capitalista, ou seja, tem sido um Estado para o capital e não para a sociedade civil trabalhadora (FONSECA, 2019) ao espoliar, por exemplo, a garantia de direitos trabalhistas, trazendo desregulamentação e flexibilização do mundo do trabalho em nome de uma suposta modernização deste. Um outro exemplo desta espoliação, diz respeito as políticas sociais, sempre contestadas pelo capitalismo, quando não preteridas e extintas. Peroni (2010, p. 136-137) nos alerta que

Para a teoria neoliberal, as políticas sociais são um verdadeiro saque à propriedade privada, pois são formas de distribuição de renda, além de também atrapalhar o livre andamento do mercado, pois os impostos oneram a produção [...] Mas é importante frisar que o Estado mínimo proposto é mínimo apenas para as políticas sociais e máximo para o capital.

A educação como política social vem sofrendo, também, espoliações em seus direitos, sobretudo quando o Governo Temer aprova, com intensos protestos da sociedade civil, a Emenda Constitucional nº 95/2016, que institui o Novo Regime Fiscal para vigorar nos próximos 20 anos (até 2036), vulgarmente conhecida como a emenda do teto dos gastos públicos, limitando o investimento público, nomeadamente os de natureza social, dentre eles, o da educação.

Mariano (2017, p. 259) enfatiza que tal Emenda “se trata de mais uma tentativa das forças do capital, nacional e supranacional, para manter o Brasil no seu permanente Estado de Exceção econômico, no qual se deseja manter, toda a América Latina”, fragilizando, ainda mais, o papel do Estado do Bem Estar Social, inaugurado com as políticas trabalhistas no Governo Getúlio Vargas (década de 1940), cuja continuidade dele nos governos subsequentes buscaram proteger direitos sociais. O Estado do Bem Estar Social, assim como o Estado de orientação neoliberal, não se configura como um modelo fixo de governo, alternando-se conforme o contexto histórico, social, político e econômico de cada país e de cada continente.

O Estado do Bem Estar Social se diferencia do Estado Neoliberal a partir das seguintes características: adota medidas de cunho social (como forma de redistribuição equitativa de renda e favorecer as igualdades de oportunidades para todos); edita legislação protetiva de direitos aos cidadãos vulneráveis; intervenção do Estado na economia e estatização de empresas em setores estratégicos, sendo este, por suposto, considerado como aquele que mais protege os direitos sociais e, portanto, torna-se necessário mais e melhor aplicação do erário público para favorecer melhor a qualidade de vida da população.

Pondera a autora que, “se a sociedade brasileira deseja o Estado do Bem Estar Social projetado pela Constituição de 1988, isso requer investimento público” (p. 268). Ressaltamos que, embora o Estado do Bem Estar Social, igualmente denominado de Estado Providência, seja associado a um modelo de governo no qual o Estado se compromete a garantir o bem estar econômico da população, por meio de medidas que garantam a igualdade de oportunidades e a distribuição justa das riquezas, ele também pode ser considerado um estado capitalista.

Portanto, o investimento na educação pública brasileira pode ser reduzido mediante a citada Emenda Constitucional ao definir um teto de recursos financeiros para este setor com consequências para a escola, para o trabalho pedagógico e para os profissionais da educação.

Como já destacamos anteriormente, a escola não é um campo isolado das determinações sócio-históricas que ocorrem na sociedade capitalista. Ela tende a sofrer os impactos desta sociedade quando presenciamos, por exemplo, práticas educativas que corroboram com a exclusão social, a reprovação, o abandono escolar, a padronização curricular, a meritocracia, entre outros. Tais impactos podem ser também associados a forma como a escola organiza o tempo e o espaço do trabalho pedagógico bem como quando define as funções de cada profissional nesta instituição, revelando-se este trabalho como complexo mediante objetivos, por vezes, diferentes e antagônicos de seus sujeitos (governo federal, estadual e municipal; gestores escolares; CP; professores; estudantes; pais e comunidade). Não é à toa que a escola, como instituição social, é uma arena em disputa, logo, conflituosa.

Acompanhar a complexidade do trabalho pedagógico desempenhado, sobretudo, pelo CP nos permite problematizar de que forma o mundo do trabalho impacta o trabalho que este coordenador desenvolve tal qual sua formação. Com a sofisticação tecnológica do processo produtivo, baseado na informática e microeletrônica, a atual fase do capitalismo exige, além de novas formas de organização do trabalho, um novo perfil profissional, o que requer do trabalhador novas qualificações, como afirma Libâneo (2010, p. 27-28):

O mundo assiste hoje a intensas transformações, como a internacionalização da economia, as inovações tecnológicas em vários campos como a informática, a microeletrônica, a bioenergética. Essas transformações tecnológicas e científicas levam à introdução, no processo produtivo, de novos sistemas de organização do trabalho, mudança no perfil profissional e novas exigências de qualificação dos trabalhadores, que acabam afetando os sistemas de ensino.

Esta compreensão impacta a escola. É necessário que ela organize o trabalho pedagógico para o alcance de suas finalidades educativas sob a responsabilidade de cada profissional que lá atua. Mas, afinal, quem são os responsáveis pelo desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola?

Esta questão pode ser respondida quando conceituamos o trabalho pedagógico como um trabalho material e imaterial, uma atividade intelectual materializada no processo ensino-aprendizagem concretizado na escola que traduz uma dada *práxis* educativa intencional, que no nosso entendimento e amparada pelo conceito de Vazquez (1977, p. 241) que afirma ser a *práxis* uma “atividade teórico-prática; ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro”.

Com efeito, a *práxis* educativa, para este autor, se revela como uma atividade prática material transformadora e adequada a finalidades e conhecimentos, caracterizando a atividade teórica (objetivos) que transforma o mundo – natural e humano. Logo, a *práxis* educativa intencional é uma “atividade teórico-prática” de “caráter consciente, intencional” que se guia ou orienta pela própria realização de seus objetivos coletivos, na prática social da escola.

Esta *práxis* assim entendida deve, portanto, ser organizada com vistas a formação humana omnilateral e transformação social, desenvolvido por profissionais da educação com qualificação profissional para tal. Portanto, a formação profissional específica para o trabalho no campo da educação é uma exigência, em nossa compreensão, para o exercício do trabalho pedagógico.

Esta exigência ampara-se na formação/habilitação/certificação profissional e não decorre do local de desenvolvimento deste trabalho, conforme assegura a nova redação do Artigo 61, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/1996, quando define quem são os profissionais da educação escolar básica (Redação dada pela Lei nº 1.2014, de 2009).

Contudo, este entendimento não está pacificado no cenário educativo, gerando muitas controvérsias. Para alguns autores, como por exemplo, a CNTE<sup>29</sup>, o trabalho pedagógico

---

<sup>29</sup> Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

alcança uma abrangência maior quando pode ser desenvolvido por profissionais tanto formados para tal (licenciados plenos, mestres e doutores em educação ou áreas afins) quanto os demais profissionais que atuam na atividade meio da escola. Para esta Confederação, todos são profissionais da educação. Nesse sentido, o local onde se desenvolve o trabalho pedagógico define quem são os profissionais da educação.

Para além dessa controvérsia, a expressão “trabalho pedagógico” tem sido equiparada, por alguns autores, a “trabalho docente”. Tanto uma expressão quanto a outra converge para o entendimento que a natureza do trabalho (pedagógico/docente) extrapola a docência, isto é, aquelas atividades relacionadas tão somente ao processo ensino-aprendizagem. Oliveira (2010, s/p) busca esclarecer a abrangência da expressão “trabalho docente” quando argumenta que esta é

Uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo.

Nessa perspectiva, para Oliveira, o trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico na escola está contemplado, digamos assim, no “guarda-chuva” categorial do trabalho docente que se traduz em qualquer atividade inerente à educação. Para além daquelas relacionadas ao processo formal de ensino, tais como planejamento, organização e supervisão das atividades letivas, orientação e inspeção de estudantes, avaliação, reuniões, assessoria, formação, dentre outras. Para Libâneo (2016), o CP desenvolve um trabalho, no contexto escolar, não diretamente docente.

Em síntese, esta seção nos traz algumas ilações importantes para análise do objeto de estudo desta tese. Ela nos possibilitou compreender a categoria trabalho à luz do estado capitalista que, ao organizar e reestruturar o processo produtivo sob novas bases orientadas pelos princípios do toyotismo, traz repercussão para a composição do trabalho (polivalente, multifuncional, diversificado, flexível, especializado, realizado em equipes/grupos de trabalho, regido por tecnologias sofisticadas, entre outros) e para a qualificação profissional

do trabalhador para exercer um dado trabalho, quer seja material ou imaterial. Com efeito, situamos o trabalho pedagógico na perspectiva teórica da imaterialidade do trabalho ou do “trabalho não-material cuja produção e consumo se dão simultaneamente” (PARO, 1993, p. 104).

O trabalho do CP não foge a esta regra se considerarmos a escola como uma instituição que não está isolada na sociedade, pelo qual reproduz as contradições sociais do modo de produção capitalista. Destacamos que, contraditoriamente, a escola pode ser também transformadora dentro dos seus limites históricos, rompendo com a divisão social do trabalho e com a alienação. A reestruturação capitalista agudiza a divisão social do trabalho e, conseqüentemente, a divisão do trabalho pedagógico na escola ao enquadrar os profissionais da educação em funções específicas, cada um com um conjunto de tarefas para ser desenvolvido em um determinado tempo e espaço produtivo.

Neste sentido, o trabalho do CP nas escolas não foge a regra dos demais trabalhadores assalariados, isto porque, como funcionário público de um determinado governo ou funcionário do setor educacional privado, está sujeito as determinações sócio-históricas do capitalismo. Mas, reiteramos, como funcionário público, o patrão do CP é o Estado Capitalista que, por meio de atos normativos, regula o processo produtivo deste trabalhador da educação ao estipular objetivos, metas e atribuições a serem desenvolvidas em um determinado tempo e lugar. Embora este processo produtivo seja monitorado, supervisionado e avaliado por pessoas/instâncias superiores (hierarquia) tendo em vista a eficácia do trabalho e a eficiência do trabalhador, o CP por desenvolver um trabalho caracterizado como intelectual pode ter, como mais ou menos autonomia, controle do processo e do produto de seu próprio trabalho.

Se o trabalho pedagógico compreende atividades educacionais para além daquelas desenvolvidas, exclusivamente, em sala de aula, professores e CP a partir de um projeto coletivo e colaborativo, podem romper com a divisão social do trabalho pedagógico. Com efeito, reconhecemos que tanto os professores quanto os CP nas escolas desempenham funções específicas, porém não isoladas, ambos com demandas oriundas de professores, estudantes, gestores escolares e gestores das secretarias de educação e comunidade escolar.

Na seção a seguir, e considerando os eixos temáticos anunciados no Quadro 9 da Seção 2 deste Relatório, apresentaremos a descrição e análise do eixo: processo de inclusão escolar. Neste eixo, destacamos a construção da escola inclusiva no Brasil e na Rede de Ensino da SEMEC-Belém.

#### 4 O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL E NA REDE DE ENSINO DA SEMEC- BELÉM-PA

Além do debate conceitual do eixo temático do trabalho, sistematizado na seção 3 deste Relatório de tese, a seção 4 busca, também, apresentar ao leitor o quadro conceitual e normativo do processo de inclusão escolar no Brasil e na Rede de Ensino de Belém, particularmente para o atendimento dos ECD nas Escolas Resistência e Freirança. O estudo destes dois eixos temáticos (Trabalho e Processo de Inclusão Escolar) nos ajuda a compreender a complexidade do trabalho pedagógico, nomeadamente no desenvolvimento da FCP-Centrada na Escola, inseridos no processo de inclusão escolar, analisada *a posteriori*, na seção 6.

Nesta seção 4, trazemos um estudo sobre o processo de inclusão escolar no Brasil, especialmente, do atendimento escolar dos ECD, com base em um conjunto normativo do MEC e da SEMEC-Belém, a partir da década de 2007, quando o Brasil, país signatário das Nações Unidas – ONU participou da “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”<sup>30</sup>. Desde então, criou-se uma conjuntura favorável à implementação de políticas educacionais na perspectiva da inclusão escolar dos ECD, sobretudo, no campo da formação de professores para potencializar os sistemas de ensino inclusivos do país.

Analisamos o processo de inclusão escolar à luz de marcos normativos que demarcam as condições e garantias de direitos aos ECD à escola pública de ensino regular no Brasil, a partir do alinhamento brasileiro às recomendações dos organismos internacionais, sobretudo, a Organizações das Nações Unidas (ONU)<sup>31</sup>, que produziu documentos inerentes à educação inclusiva, que repercutem nas políticas educativas do Brasil (MEC) e da SEMEC- Belém. Os documentos produzidos pela ONU se situam entre os anos de 2001, que marca o início do novo milênio na sociedade contemporânea até 2007, que é o ano da referida Convenção. Os documentos produzidos pelo MEC/SEMEC também abarcam este período estendendo-se até 2015.

<sup>30</sup> Outorgada pelo Sistema ONU em 2006 e ratificado pelo Brasil como Emenda Constitucional, através do Decreto Legislativo nº 186/08 e pelo Decreto Executivo nº 6.949/2009.

<sup>31</sup> Alguns dos Organismos Internacionais que fazem parte do Sistema ONU: Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SCRPD); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Organização dos Estados Americanos (OEA); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Grupo Banco Mundial (BM); Comunidade Europeia (CE); Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (Preal); Organização Mundial da Saúde (OMS); dentre outros.

Para a construção desta seção, nos prevalecemos de referências documentais elaboradas pela ONU, MEC, SEMEC-Belém e de autores que estudam a temática da inclusão escolar, como Carvalho (2004), Mantoan (2003), Sasaki (2004), Bueno (2008), dentre outros, bem como, dos dados empíricos da pesquisa de campo desenvolvida nas Escolas Freira e Resistência.

Entendemos, juntamente com Oliveira (2013) que o papel, responsabilidade e abrangência das políticas educativas para a dinâmica da escola inclusiva e o processo de inclusão escolar, não podem ser compreendidas fora do contexto de inserção desta escola no mundo capitalista, haja vista que está impregnada pelas concepções e relações do modo de produção, tal qual é ponderado na seção 3.

#### **4.1 A construção histórica da escola inclusiva e o papel das Nações Unidas (ONU).**

O ano de 2019 marca 71 anos da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em todos os países signatários que participaram da produção deste documento sob a coordenação da Organização das Nações Unidas – ONU, em 1948. Esta Declaração tornou-se um instrumento jurídico importante para a defesa dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, educacionais e culturais a todas as pessoas, principalmente aquelas pertencentes a grupos ditos minoritários e vulneráveis (CARMO, 2016), como as movimento feminista, LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, *queer*, interssexuais, assexuais e outras mais), dos indígenas, quilombolas e das pessoas com deficiência, inaugurando um debate sobre a inclusão social e escolar.

Nesta linha de pensamento sobre os direitos universais de grupos minoritários e vulneráveis, está o movimento pela inclusão educacional da PCD, cidadão de direitos, sujeito histórico, político e social (CARVALHO, 2004; SASSAKI, 2004; FÁVERO, 2007; MANTOAN, 2003; BUENO, 2008). Instala-se, então, o entendimento da importância e defesa por uma educação pública que seja inclusiva e de qualidade no acesso e na permanência para todos. Portanto, o processo de inclusão escolar não se atém à uma ou outra peculiaridade do ser humano, ao contrário, quando a escola se propõe a ser inclusiva, democraticamente ela precisa aceitar todos, respeitando e atendendo especificidades, inclusive dos estudantes com deficiência<sup>32</sup> (ECD), recorte de análise desta tese.

A educação escolar inclusiva pelo mundo afora tem sido um debate recorrente na área educacional desde a metade do século XX, fato que se tornou, cada vez mais, uma

---

32 Expressão utilizada pela atual legislação brasileira (Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015).

exigência ética da sociedade contemporânea que almeja uma escola de qualidade para todos, ou seja, uma educação alinhada a plena participação das PCD na vida social, resguardado os direitos civis, políticos, econômicos e culturais inerentes ao contexto em que vivem. Nesse sentido, Carvalho (2004, p. 34) nos atenta que:

Uma nova ética se impõe, conferindo a todos igualdade de valor, igualdade de direitos – particularmente os de equidade – e a necessidade de superação de qualquer forma de discriminação por questões étnicas, socioeconômicas, de gênero, de classes sociais ou de peculiaridades individuais mais diferenciadas (CARVALHO, 2004).

É mister afirmar que a educação inclusiva é pensada a partir de uma concepção de inclusão social que, imbuída pelo conceito de cidadania em que todos têm os mesmos direitos civis, políticos e sociais, a prática educativa respeita o convívio com a heterogeneidade da condição humana. É na escola que essa condição humana aflora e é dinamizada pelo valor das interações por lá desenvolvidas.

O significado da palavra inclusão nos dicionários de língua portuguesa é “fazer parte, estar compreendido”. Mas, por que até hoje é difícil reconhecer a existência de grupos minoritários com direitos sociais? Por que cada vez mais vem se tornando desafiador incluir educacionalmente grupos marcados pela exclusão social?

Teóricos que pesquisam a educação inclusiva ou inclusão escolar no Brasil (CARVALHO, 2004, MANTOAN, 2003; OLIVEIRA; SANTOS, 2009) afirmam que as escolas inclusivas são escolas para todos, cujas redes de ensino reconhecem a necessidade de um atendimento às diferenças individuais, respeitando os limites e as possibilidades dos ECD, os quais, por causas de saúde endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes necessitam de um atendimento atencioso no seu processo de aprendizagem como forma de respeito ao processo de inclusão.

A inclusão escolar, com base nesses autores, é entendida como um processo dinâmico que reconhece a *diversidade e o valor humano* das pessoas integradas ao ambiente escolar (SASSAKI, 2004, WERNECK, 2014) e tem como principal fundamento a igualdade na participação social de todos os cidadãos, principalmente de grupos marginalizados pelas diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero, ou seja,

As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades [...] a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar,

ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (MANTOAN, 2003, p. 24 e 32).

Nesta perspectiva, o conceito de inclusão escolar dos ECD, espelha-se como um processo de efetivação de direitos sociais e educacionais da comunidade discente que reflete a diversidade da condição humana ao garantir às pessoas com as mais diferentes deficiências sensoriais (deficiência auditiva, visual, múltipla, surdocegueira, intelectual), de transtornos do espectro do autismo (TEA) e de altas habilidades/superdotação (AH/S) um pleno desenvolvimento de suas potencialidades. Em vista disso, a inclusão escolar potencializa que as redes de ensino desenvolvam “uma reestruturação das escolas, de modo a que atendam as necessidades de todas as crianças que delas necessitarem” (CARVALHO, 2004, p. 17, 18). Esta talvez seja um grande desafio para o Brasil e para a SEMEC-Belém.

Sasaki (2004) afirma que o processo de inclusão nas instituições de ensino é o de adaptar o sistema escolar às diferentes necessidades dos estudantes. Para ele, a inclusão escolar necessita de um sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência e com ou sem outros tipos de condição atípica, isto é, a inclusão escolar caracteriza-se por princípios que perpassam pela aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo; pela valorização da diversidade humana e o direito de pertencimento e do igual valor das minorias em comparação com a maioria. Nesse sentido, entender a educação inclusiva como um direito de todos e para todos é a iniciativa primeira para transformarmos a sociedade que hoje conhecemos como excludente e geradora de desigualdades sociais, fruto das determinações sócio-históricas do capitalismo. Defendemos a ideia de que a inclusão no processo educacional sugere a imagem de uma escola acolhedora, democrática, plural em constante processo de construção e permeada pela valorização da diversidade humana.

A inclusão escolar ou educação inclusiva é uma realidade vivenciada por todos os sujeitos inseridos nestes espaços de ensino regular, sejam públicos ou privados, da educação básica ao ensino superior. Razão pela qual não defendemos a ideia de escolas/turmas exclusivas para atender as PCD. A inclusão escolar das PCD é um movimento mundial que, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2012) <sup>33</sup>, contabilizou, nas décadas iniciais do século XXI, mais de 1 bilhão de pessoas com alguma dificuldade permanente para ouvir,

---

33 OMS, Relatório Mundial sobre a Deficiência. São Paulo, SEDPCD, 2012.

falar, andar, enxergar ou simplesmente acompanhar o pensamento e as atitudes que a maioria das pessoas ditas “normais” possuem. Nesse sentido, o campo da educação especial atém-se ao estudo e atendimento deste público.

No Quadro 11, apresentamos uma síntese de orientações políticas de inclusão escolar produzidas por ocasião de conferências mundiais patrocinadas pela ONU e as consequências delas para o Brasil, nomeadamente em prol das PCD. Com efeito, reafirmamos que tais orientações influenciam o campo da educação especial brasileira ao serem definidas pelos diferentes governos diretrizes e políticas educacionais para a inclusão escolar das PCD:

**Quadro 11:** Conferências Mundiais da ONU sobre inclusão escolar e das PCD e repercussões políticas no Brasil.

Eventos	Documentos aprovados/finalidade	Repercussão no Brasil: Documentos aprovados
Congresso Internacional “Sociedade Inclusiva” - junho de 2001 (Conselho Canadense de Reabilitação Trabalho das Nações Unidas Montreal/ Quebec-Canadá).	<b>Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão:</b> Desenvolver políticas e práticas inclusivas, tais como o desenho inclusivo em todos os ambientes, produtos e serviços.	- Resolução CNE/CEB nº 2, institui Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica. - Decreto nº 3.956/2001, promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.
Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência – março de 2002 (Madri-Espanha).	<b>Declaração de Madri:</b> Define o parâmetro conceitual para a construção de uma sociedade inclusiva, focalizando os direitos das PCD, as medidas legais, mudanças de atitudes, a vida independente, entre outros.	- Lei nº 10.436/2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências.
Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência – abril de 2003, Equador. (ONU).	<b>Declaração de Quito:</b> Governos da América Latina defendem uma convenção internacional para garantir os direitos e a dignidade das PCD.	Portaria nº 3, 284/2003, dispõe sobre requisitos de acessibilidade de Pessoas portadoras de Deficiências, para instruir pedidos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e de instituições.
Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual – Outubro de 2004 (Montreal/ Canadá/OPS*-OMS).	<b>Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual:</b> Afirma que as Pessoas com Deficiência intelectual, assim como os demais seres humanos, têm direitos básicos e liberdades fundamentais que estão consagradas por diversas Convenções, Declarações e normas Internacionais.	- Decreto nº 5.296/2004, regulamenta a Lei nº 10.048/2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e regulamenta a Lei nº 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. - Lei nº 10.845/2004, institui o Programa de Complementação ao AEE às Pessoas Portadoras de Deficiência (PAED), e dá outras providências. - O Decreto 5.626/2005, regulamenta a Lei 10.436/2002, que dispõe sobre a LIBRAS e regulamenta o Art. 18, da Lei nº 10.098/2000, em que o Poder público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em BRAILE, LIBRAS e de guias-intérpretes, para facilitar comunicação das pessoas com deficiência sensorial e dificuldade de comunicação. - Lei nº 11.126/2005, dispõe sobre o direito de o portador de deficiência visual ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia e dá outras providências. - Lei nº 11.133/2005, institui o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência - Decreto nº 5.904/2006, que regulamenta a Lei nº 11.126/2005.

Eventos	Documentos aprovados/finalidade	Repercussão no Brasil: Documentos aprovados
<p>Convenção Internacional sobre os Direitos das PCD – dezembro de 2006, Nova York. (ONU)</p>	<p><b>A Convenção é um instrumento internacional de Direitos Humanos da ONU, específica das PCD:</b> Esta Convenção foi ratificada como Emenda Constitucional, previsto no Art. 5º, &amp; 3º da CF 1988, reconhecendo direitos humanos das PCD</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Decreto nº 6.094/2007, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas compromisso Todos pela Educação, em regime de colaboração, visando a melhoria da qualidade da educação básica.</li> <li>- Em 2008, Decreto nº 6.571, dispõe sobre o AEE.</li> <li>- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Um plano de orientações políticas para os sistemas de ensino elaborarem planos de educação em consonância com as diretrizes propostas pelo documento. É um marco de referência, um texto orientador para produção de políticas de formação docente aos sistemas de ensino, elaborado pelo então SEESP/MEC mais 9 pesquisadores brasileiros da área da educação especial.</li> <li>- O documento traz um panorama das políticas de inclusão já implementadas no Brasil e fundamenta o paradigma da inclusão escolar.</li> <li>- Decreto Legislativo nº 186/2008: Ratifica a Convenção como emenda constitucional.</li> <li>- Em 2009, o Decreto Executivo nº 6.949/2009, reitera o Decreto 186/08, ratificando a Convenção Internacional sobre os Direitos das PCD e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, março de 2007 como emenda à Constituição brasileira.</li> <li>- Resolução CNE/CEB nº4 institui Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial.</li> <li>- Em 2011, Decreto nº 7.612/2011, institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite.</li> <li>- Em 2012, Decreto nº 7.750, regulamenta o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional (REICON).</li> <li>- Lei 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA.</li> <li>- Em junho de 2014, é aprovada o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Lei nº 13.005/2014. Neste Plano, a Meta 4, trata da universalização do acesso à Educação Básica e do AEE em escolas inclusivas regulares.</li> <li>- Decreto nº 8.368/2014 regulamenta a Lei Berenice Piana, nº 12.764/2012 que trata do autismo.</li> <li>- Em julho de 2015, é promulgada a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da PCD (Estatuto da Pessoa com Deficiência)</li> </ul>

**Fonte:** Análise Documental da Pesquisa.

\* OPAS: Organização Pan-Americana de Saúde.

Como podemos observar no Quadro 11, desde o início do século XXI, o movimento mundial em prol dos direitos e garantias fundamentais das PCD organizado e produzido pela ONU vem realizando Convenções, Conferências e Congressos internacionais, apresentando diretrizes que, direta ou indiretamente, repercutem no Brasil por meio de políticas educacionais voltadas para a garantia de direitos à educação, a modos de comunicação, acessibilidade e mobilidade das PCD.

De 2001 a 2003, os eventos realizados pela ONU produziram diretrizes pautadas no debate de direitos das PCD ligados a acessibilidade e mobilidade destas pessoas (Declaração de Montreal, 2001); no direito a uma vida independente numa sociedade inclusiva (Declaração de Madri, 2002) e no direito à dignidade humana (Declaração de Quito, 2003). A Declaração de Montreal especificou os direitos das pessoas com deficiência intelectual, até então secundarizados, definindo diretrizes específicas para atender as singularidades biopsicossociais dessas pessoas.

Mas foi a Convenção sobre os Direitos das PCD, de 2006, realizada em Nova York que terá maior repercussão no Brasil, haja vista o Protocolo Facultativo ratificado pelo Governo Federal à época, ganhando força de Emenda Constitucional. Esta Convenção trouxe avanços no ordenamento jurídico dos direitos das PCD no Brasil, pois operou mudanças significativas no conceito de deficiência. A partir desta Emenda Constitucional, eliminasse terminologias, como: pessoas portadoras de deficiência, pessoas com necessidades especiais, estudantes deficientes, entre outros termos pejorativos em substituição à expressões como: pessoas com deficiência e estudantes com deficiência. Esta troca de terminologia não se configura somente como uma substituição de palavras, ela implica, também, uma mudança conceitual em que se presencia a alteração do foco da deficiência, não mais às pessoas (as quais apresentam alguma), mas agora nas barreiras do tipo conceitual, procedimental, atitudinal e de acessibilidade.

Apesar de toda a produção regulatória da ONU sistematizadas em suas assembleias e conferências, há de se destacar o caráter mandatário e político que esta produção enseja no cenário educacional brasileiro. Como pesquisadora do campo da educação inclusiva, temos que analisar esses marcos regulatórios para perceber como e porquê a ONU se preocupou tanto com a educação inclusiva dos países em desenvolvimento, pois como afirma Maués (2003), os Organismos Internacionais assumem uma função estratégica no atual cenário de reestruturação produtiva do capital, propondo modelos de educação a estes países com o intuito corrigir distorções na formação de trabalhadores produtivos para melhor atuar na sociedade do saber fazer, subordinando a educação ao racionalismo utilitarista do mercado,

ratificando a, ainda, sólida posição intercontinental de país dependente do modo de reestruturação produtiva do capital, como pudemos refletir na Seção 3 deste Relatório.

Acompanhar o ritmo de modernização política, econômica e cultural que vive a atual sociedade capitalista pós-industrial, tem sido para o Brasil um grande desafio, pois como país signatário da ONU nem sempre é possível acatar na sua plenitude as orientações decorrentes de suas Conferências Mundiais seja porque não há estrutura física, financeira, pedagógica para tal, seja porque provavelmente o movimento de políticos e dos educadores se opõe a elas.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, a Declaração Universal de Educação para Todos, 1990, a Declaração de Salamanca, 1994 e as Conferências Mundiais do século XXI (entre elas, a de Incheon, 2015) da ONU ratificam o direito à educação para todos, conclamando esse direito como fundamental para a dignidade humana. Deste conjunto de documentos nos ateremos apenas à Declaração Universal de Educação para Todos, a Declaração de Salamanca e a Declaração de Incheon por serem as mais expressivas no direito à educação inclusiva pelos ECD.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990)<sup>34</sup> e a Declaração de Salamanca (1994)<sup>35</sup>, foram documentos importantes para o marco normativo brasileiro que consagrou um conjunto de princípios, práticas e políticas de inclusão social, como por exemplo, o Plano Decenal de Educação de 1993, e a Política Nacional de Educação Especial de 1994.

Na Conferência que resultou a Declaração de Jomtien, o Brasil se responsabilizou dentre os países signatários a formular políticas educacionais que determinassem o fim da exclusão escolar de pessoas, garantindo a todos o acesso à escolaridade básica considerando as diferenças sociais, físicas e mentais, uma vez que ter acesso e permanência com qualidade à escola regular é um direito fundamental e subjetivo de todos. Esta compreensão veicula uma ideia de escola inclusiva sem preconceitos de raça, cor, gênero, etnia ou atributos físicos para a constituição de uma sociedade mais justa, igualitária e humana. Para tanto, o MEC elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) firmando um conjunto de metas e diretrizes educativas, em coerência a esta Conferência, a serem cumpridas em dez anos, muitas delas inalcançáveis neste espaço de tempo.

---

34 Elaborada em Jomtien na Tailândia, na Conferência Mundial de Educação para Todos que, em 1990, reuniu 1500 participantes de 155 países, incluindo autoridades nacionais e especialistas em educação, representando cerca de 20 organismos intergovernamentais e 150 ONGs.

35 Documento produzido em Salamanca - Espanha após a referida Conferência que debateu o tema: *Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais – Acesso e Qualidade*. Mais de trezentos representantes de 92 países e 25 Organizações participaram dessa elaboração.

O destaque para a Conferência de Salamanca (1994), é que ela firma a compreensão de que o ECD deve e pode ter uma vida escolar comum no ensino regular e que só em se tratando de necessidades educacionais específicas muito severas é que este estudante poderia receber atendimento educacional específico em instituições de educação especial propriamente dita. Em 1994, no Brasil publica a Política Nacional de Educação Especial, alinhada às orientações de Salamanca sobre o acesso e permanência com qualidade de ECD na escola regular, ainda que alguns destes estudantes sejam atendidos em classes e/ou escolas especiais. Sobre esse atendimento educacional específico, Gotti (2001, p. 113), nos revela que:

Há casos de déficit tão acentuados que a criança não tem condições de se beneficiar com o que existe na educação regular. São situações em que há necessidade de maior aprofundamento de pesquisa, para avaliar o que pode ser desenvolvido com esse aluno, qual o currículo apropriado para um aluno que não se manifesta, não fala, não tem condições mentais de desenvolver o processo educativo mesmo o funcional.

De todo o modo, a escola pautada no modelo de educação inclusiva se apresenta como um *locus* que prima pela construção coletiva do processo de aprendizagem de toda a comunidade discente. É uma escola democraticamente aberta para as diferenças, que valoriza as relações sociais no interior desse espaço, sem discriminações e rotulações negativas. Nesse sentido, a escola inclusiva respeita as diferenças, pois defende que é na interação entre as pessoas (apresentando ou não deficiência) que se aprende e se constitui como sujeito crítico e autônomo.

Passados 25 anos de promulgação da Declaração de Salamanca (1994-2019) ainda presenciamos avanços da educação inclusiva: compromisso de todos os países signatários, incluindo o Brasil, de assegurar educação de qualidade para todos e, dentro desse “todos”, reconhecer a necessidade e urgência de ofertar escolarização para ECD no sistema regular de ensino com qualidade. Neste ínterim, o sistema educacional brasileiro, nas suas mais de 184 mil escolas públicas de educação básica<sup>36</sup> de seus 5.570 municípios<sup>37</sup>, precisa corresponder aos princípios desta Declaração, a destacar que:

O direito à educação é independente das diferenças individuais; que as necessidades educativas especiais não abrangem apenas algumas crianças com problemas, mas todas as que possuem dificuldades escolares; que a

<sup>36</sup> MEC/INEP/Censo escolar 2017. Total de escolas públicas de Educação Básica no Brasil: 184,1 mil.

<sup>37</sup> Anuário de Estimativas de População dos Municípios 2018-IBGE/2018.

escola é que deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não o contrário e que o ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças (UNESCO, 2004, p. 12) <sup>38</sup>.

Em maio de 2015, o Brasil participou do Fórum Mundial de Educação organizado pela ONU em Incheon, na Coreia do Sul, onde foi estabelecida uma Agenda de Educação 2030, com a aprovação da “Declaração de Incheon”. Esta Declaração firma o compromisso assumido por 184 países para implementar, coordenar, financiar e monitorar o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) sobre educação que é “garantir educação inclusiva, equitativa, de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Objetivo 4). Para a UNESCO<sup>39</sup>, a educação é considerada “o motor que impulsiona o desenvolvimento sustentável no mundo” (UNESCO, 2016, p. 1). Para tanto, torna-se importante oferecer educação escolar a todos, inclusive, àquelas pessoas com deficiência, como forma de formar cidadãos para uma sociedade cada vez mais globalizada e competitiva. Nesse sentido, afirma a UNESCO, que “é necessário ter professores qualificados” (p. 22, 2016), pois estes “são a chave para se alcançar a agenda completa da educação 2030” (p. 25).

A diretriz que trata sobre a defesa e construção de sistemas educacionais inclusivos apresentada na Convenção Internacional sobre Direitos das PCD, de 2006, é fruto destas Declarações Universais emplacadas no século passado. Elas já destacavam que o direito à educação é de todos e qualquer um, daí nossa concordância com a afirmação de Souza; Pletsch (2017, p. 834) de que a ONU ensejou esta orientação de “Educação para Todos” com o intuito de que os países em desenvolvimento pudessem se adequar às exigências do modo de produção capitalista que imperava no mundo ocidental avançado. Refletem as autoras que:

Em outras palavras, esta ideia indica que a educação é um direito fundamental básico e a chave para o desenvolvimento e para a erradicação da pobreza, e somente o acesso a uma educação de qualidade pode redimensionar as possibilidades de vida de uma pessoa com deficiência, bem como sua inserção nas atividades laborais futuras. Portanto, o não acesso à educação pode levar a um agravamento da situação de pobreza. Além disso, pode acabar por representar um alto custo para a economia dos países, tanto pelo gasto com assistência social como pela falta de mão de obra produtiva (*op cit*).

Nessa perspectiva, dos marcos regulatórios que determinaram o cenário de políticas para a inclusão escolar, é *mister* afirmar que eles ensejam, de um modo geral, uma concepção

---

38 UNESCO. **Declaração de Salamanca**: princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> acesso em: 19 jun. 2004.

39 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

de inclusão em que a escola e a sociedade precisam se adequar ao modo de vida das PCD, ou seja, precisam melhor se preparar para permitir o convívio destes com o mundo, com o trabalho, com a escola e com a família.

Enquanto profissionais comprometidos com a educação de qualidade, temos o dever de produzir e viabilizar mecanismos de inclusão escolar às PCD. Afirmamos isto, pois defendemos que a educação é um setor de emancipação social e também um mecanismo de inclusão que pode pôr em prática uma escola inclusiva, democrática e de qualidade para todos que dela necessitem. Para termos esta escola inclusiva, é importante debater a política de inclusão escolar que instigue também o debate da exclusão. Debates que articulem o pensamento dos governantes, dos movimentos sociais, das pessoas com deficiência e da sociedade civil organizada, no sentido de apontar caminhos para dar efetividade aos direitos já garantidos em legislação sobre o processo de inclusão nas escolas brasileiras. Mantoan (2003) discute o movimento pela inclusão escolar de forma bem radical, ao apontar que o papel da escola de qualidade, por si só, é uma escola inclusiva que acolhe toda a diversidade de pessoas em sua condição humana. Para esta autora,

as escolas de qualidades são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas [...] ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar – sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim, concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades, e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidades de aprender (MANTOAN, 2003, p. 63-64).

Baseado nesta formulação, é possível visualizar uma problemática que há muito tempo caracteriza o sistema educacional brasileiro: a precariedade do ensino nas escolas públicas e a parca qualificação do professor e dos profissionais da educação para trabalhar com as diferenças nas salas de aula comum<sup>40</sup>, como destaca Mesquita (2013).

Do ponto de vista das escolas regulares que atendem ECD, a disseminação do movimento de inclusão veio por em xeque a qualidade do ensino, pois o sistema de ensino público pouco consegue resolver certos problemas, por exemplo, as diminutas verbas públicas

---

<sup>40</sup> A designação “sala de aula comum” decorre da existência, ainda, de “salas de aula especiais”, tanto em escolas públicas regulares como em instituições privadas sem fins lucrativos que atendem somente ECD, como exemplo as APAES.

(Fundo Rotativo<sup>41</sup>, PDE<sup>42</sup>, PDDE<sup>43</sup>, etc.) para manter estrutura física e pedagógica que uma instituição educacional requer. Mais do que isso, “a inclusão pegou as escolas de calças curtas” (MANTOAN, 2003), pois tem revelado o quanto nossas escolas continuam despreparadas para trabalhar com turmas heterogêneas, com estudantes de diferentes deficiências sejam físicas, sensoriais ou cognitivas, ou crianças de diferentes religiões e culturas, enfim, as escolas têm estado alheias à diversidade humana que vive a sociedade atual como podemos constatar por ocasião da pesquisa de campo. Dutra e Griboski (2007) argumentam que a maior visibilidade do movimento pela inclusão nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, tem impulsionado a valorização da diversidade como um fator de qualidade da educação que, tradicionalmente, foi vista na escola sob o prisma negativo. Quando a escola está alheia a esta diversidade, aponta-se a fragilidade da qualidade de seu atendimento.

Ora, se a educação inclusiva traz à tona a questão do direito de todos à educação e do atendimento às necessidades educacionais dos ECD ao enfatizar o acesso, a participação e a aprendizagem, é *mister* que a escola promova o sucesso educacional, reconhecendo a importância do desenvolvimento das potencialidades, saberes, atitudes e competências de todos os estudantes (DUTRA; GRIBOSKI, 2007, p. 16).

Na visão de Prieto (2004), é necessária a garantia de investimento educacional que possibilite melhorias estruturais e ampliem o acesso da educação de qualidade às crianças, jovens e adultos nos sistemas de ensino. A tão almejada qualidade de ensino para que todos os estudantes tenham o direito à escola inclusiva requer medidas que visem: aumento do financiamento da educação; à melhoria da formação e prática dos professores e dos demais profissionais da educação; a remoção de barreiras curriculares, pedagógicas e arquitetônicas; a previsão e provisão de recursos materiais, dentre outras. Nessa perspectiva pode-se potencializar um movimento de transformação da realidade educacional brasileira para reverter o percurso de exclusão de crianças, jovens e adultos nos sistemas de ensino (PRIETO, 2004, p.13).

Assim pensada a tão propalada proposta de uma educação inclusiva de qualidade na escolarização básica, percebeu-se na pesquisa de Amaral (2006), uma problemática na qual o sistema educacional brasileiro tem se marcado: a fragilidade da formação docente, o que acarreta despreparo da escola para trabalhar com as diferenças e singularidades de

---

<sup>41</sup> O Fundo Rotativo é um recurso financeiro oriundo das secretarias estaduais e municipais de educação para investimento nas instituições de ensino públicas via Conselhos escolares.

<sup>42</sup> Plano de Desenvolvimento da Educação.

<sup>43</sup> Programa Dinheiro Direto na Escola.

aprendizagem dos ECD (IDEM, 2006), permitindo assim, aumento nas desigualdades e exclusão social próprias do capitalismo (FREITAS, 2007).

A questão de despreparo das escolas não pode ser discutida apenas do ponto de vista da formação e prática de professores, mas consubstanciada em uma lógica da política neoliberal que, de tempos em tempos, inviabiliza a ampliação de políticas educacionais para uma educação pensada para a inclusão escolar, concentrando esforços maiores nos interesses econômicos, o que para os neoliberais é muito mais conveniente e satisfatório (SAVIANI, 2007).

Apesar dessa conveniência, podemos praticar a inclusão de alguma forma. Fazemos parte de um todo, que é a sociedade, e estamos inseridos em contextos diversos que nos permitem construir relações interpessoais que geram mais situações de humanidade, mais consciência de que precisamos saber respeitar o outro para nos sentirmos respeitados e, acima de tudo, incluídos (ALMEIDA, 2016). Isso é valorização do outro. É inclusão social. Quando admitirmos que o outro, o diferente, também faz parte dessa sociedade e que formamos uma rede de interdependência estaremos praticando uma forma de inclusão. “É importante ter em mente que a inclusão social só é social porque é interdependente, precisa de organização conjunta, de decisão comunitária, de coragem coletiva” (ALMEIDA, 1998, p.149).

Nessa perspectiva, a educação inclusiva discutida na atualidade está constituída em preparar a escola (aspectos físicos, curriculares, pedagógicos e administrativos) para que esta possa ter condição de receber qualitativamente crianças e jovens, com ou sem deficiência. Deste modo, as escolas precisam ultrapassar a barreira de resistência ao processo de inclusão, haja vista que a implementação de uma educação inclusiva requer dos dirigentes escolares, professores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais da educação, comprometimento e intencionalidade de buscar o melhor e/ou “o menos traumático” para a sua comunidade estudantil em termos de desenvolvimento curricular, independentemente de peculiaridades ou necessidades especiais desse estudante (AMARAL, 2006).

Afirmar que a escola comum não está preparada para se tornar inclusiva, não aceitando e resistindo aderir ao processo de inclusão ou não mantendo a matrícula de uma criança com deficiência é assumir uma prática explícita de discriminação, eliminação e exclusão. Neste sentido, a gestão escolar e sua equipe, especificamente a coordenação pedagógica, constituem-se em um setor técnico-pedagógico promissor, no âmbito escolar, para a materialização dos ideais de inclusão.

Apesar desta resistência, Fávero (2007) argumenta que o movimento da educação inclusiva no Brasil possibilitou um longo debate de acesso aos ECD à escola, por isso, não há

mais como entender a recusa de matrículas destes estudantes no sistema de ensino. Corroborando a autora que essa recusa ocorre pelo fato das escolas não estarem preparadas, não querem estar, não tem intenção de estar, pois não adotam nenhuma estratégia para acolher os ECD. Fávero (IDEM) pondera tratar-se de um discurso inaceitável, porque reflete atitude de discriminação, já que a consequência dessa recusa é fazer com que a criança tenha sua matrícula não efetivada ou cancelada.

O Brasil, sendo um país signatário das Declarações da ONU e coerente com elas, produziu e viabilizou diversas leis, planos e programas educacionais para tornar as escolas mais inclusivas para atender os ECD. A educação inclusiva de qualidade e socialmente referendada nas escolas públicas para acolher os ECD enfrenta desafios face o cenário nada promissor de determinados governos, principalmente o Federal, que defende uma agenda de privatização da educação pública em detrimento de políticas de financiamento educacional que favoreçam a educação inclusiva desenvolvida em escolas públicas, bem estruturadas física e pedagogicamente.

#### **4.2 A Escola Inclusiva no Brasil: Marcos normativos**

A defesa da educação inclusiva de qualidade tem virado bandeira de luta de determinados organismos internacionais, por exemplo, a ONU, bem como governos, órgãos e públicos e privados, como sublinha Garcia (2014):

‘Inclusão social’ e ‘educação inclusiva’ são termos que ganharam importância nos discursos políticos de organismos internacionais e dos estados nacionais nos últimos anos. É possível perceber, nas últimas duas décadas, tentativas de defini-los como conceitos-chaves de políticas públicas com uma referência particular às políticas educacionais. Debates com tais finalidades têm focalizado as chamadas “minorias” ou “grupos excluídos”, também denominados pelas agências internacionais como ‘vulneráveis’ (GARCIA, 2014, p. 101-102).

Entre as chamadas minorias ou grupos excluídos, estão representados os ECD. No Brasil, cuja população atual se aproxima dos 201 milhões de habitantes e, conforme o Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o percentual total de pessoas que apresentam alguma deficiência é de 24% da população brasileira, o que equivale a 45,6 milhões de pessoas.

Na tabela 4, apresentamos a caracterização censitária das crianças de 0 a 9 anos, que possuem alguma deficiência e destas, analisamos o público – alvo dos ECD do ensino fundamental – nos anos iniciais, correspondendo à faixa etária de 6 a 8 anos:

**Tabela 4:** População residente, por tipo de deficiência, segundo a situação do domicílio e os grupos de idade (0 a 9 anos) – Brasil – 2010.

Situação do domicílio e grupos de idade	População residente											
	Total (1) (2)	Pelo menos uma das deficiências investigadas (1)	Tipo de deficiência									DI
			DV			DA			DF			
			NCMA	GD	AD	NCMA	GD	AD	NCDA	GD	AD	
<b>Total</b>	<b>209.300</b>	<b>45.606</b>	<b>506 377</b>	<b>6 056 533</b>	<b>29 211 482</b>	<b>344 206</b>	<b>1 798 967</b>	<b>7 574 145</b>	<b>734 421</b>	<b>3 698 929</b>	<b>8 832 249</b>	<b>2 611 536</b>
<b>0 a 4 anos</b>	13 806 733	385 303	20 935	24 707	122 581	13 593	10 996	54 453	57 388	23 189	60 495	64 977
<b>5 a 9 anos</b>	14 967 767	1 147 368	21 407	97 719	670 799	16 494	31 976	184 925	30 152	27 723	81 772	137 140
URBANA	160 934 649	38 473 702	438 481	5 033 221	24 701 413	289 561	1 489 770	6 316 136	637 456	3 132 118	7 353 384	2 165 748
<b>0 a 4 anos</b>	11 311 974	311 301	17 566	19 927	100 529	11 081	8 722	43 407	45 728	18 195	47 407	52 511
<b>5 a 9 anos</b>	12 136 881	954 356	18 216	81 579	570 932	13 449	25 044	148 527	24 823	22 302	63 976	110 447
RURAL	29 821 150	7 132 347	67 896	1 023 312	4 510 069	54 645	309 196	1 258 009	96 965	566 812	1 478 865	445 788
<b>0 a 4 anos</b>	2 494 759	74 002	3 368	4 780	22 052	2 512	2 274	11 046	11 660	4 995	13 089	12 466
<b>5 a 9 anos</b>	2 830 886	193 012	3 192	16 140	99 867	3 045	6 933	36 398	5 329	5 421	17 796	26 693

**Fonte:** IBGE, Censo Demográfico 2010.

(1) As pessoas incluídas em mais de um tipo de deficiência foram contadas apenas uma vez.

(2) Inclusive as pessoas sem declaração destas deficiências.

Legendas: DV – Deficiência Visual/ DA – Deficiência Auditiva / DF – Deficiência Física / DM – Deficiência Intelectual / NCMA = Não consegue de modo algum / GD = Grande dificuldade / AD = Alguma dificuldade

O Censo Demográfico 2010<sup>44</sup> do IBGE constata que um pouco mais de 45 milhões de pessoas, distribuídas entre a zona urbana e rural, declararam ter pelo menos algum tipo de deficiência (visual, auditiva, física, intelectual ou alguma dificuldade não especificada). No tocante a estas deficiências, o Instituto não deixa claro se estas pessoas contabilizadas como PCD são, de fato, pessoas com laudo médico comprovando a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde)<sup>45</sup> que a caracterize como tal. Contudo, este dado estatístico tem sido o parâmetro oficial de análise de inúmeras pesquisas sobre políticas públicas para educação especial e inclusiva no Brasil.

Em relação às faixas etárias que abrangem o público-alvo dos anos iniciais do ensino fundamental, temos, por exemplo, a população de 5 a 9 anos de idade, que soma 14.967.767 milhões de crianças em fase de educação escolar obrigatória. Destas, 1.147.368 milhão são ECD, ou seja, são pessoas que precisam de uma educação escolar inclusiva.

Há de destacar, no entanto, que em 2018, o IBGE trouxe outro dado estatístico sobre o percentual da população com deficiência no Brasil. No livro intitulado “Panorama Nacional e Internacional da Produção de Indicadores Sociais”, é apresentada uma discussão aprimorada em 8 capítulos sobre o monitoramento de indicadores estatísticos de grupos sociais específicos, dentre os quais, dados relativos as pessoas com deficiência. Os indicadores buscaram identificar eventuais lacunas nas abordagens temáticas no que tange, principalmente, o marco histórico da definição e classificação da população com deficiência e as recomendações da ONU e OMS sobre o assunto.

Neste documento produzido, no último trimestre de 2018, pelas pesquisadoras Luanda Botelho e Karina Porciúncula, é apontado, no capítulo quatro, um novo percentual das PCD no Brasil. Do vigente percentual de 24% constatado na base de dados do Censo de 2010 - cuja somatória estatística de pessoas declararam terem algum grau de dificuldade em pelo menos uma das habilidades investigadas (enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus, de intelecto ou alguma dificuldade não especificada) - o IBGE aponta uma redução para 6,7% do total da população com deficiência.

De acordo com os novos indicadores de padrão estatístico internacional, o IBGE considerou “pessoa com deficiência” os indivíduos que responderam somente ter grande ou total dificuldade nas habilidades para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus, além daqueles que se declararam ter deficiência mental ou intelectual (excluída as pessoas que apresentam perturbações, doenças ou transtornos mentais como autismo, neurose,

---

44 Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/resultados> acesso em jul. 2014.

45 Classificação dada pela Organização Mundial de Saúde (OMS)

esquizofrenia e psicose). Destes critérios preponderantemente biomédicos e/ou biopsicossociais, o IBGE justifica tal percentual populacional - 6,7%, totalizando em números absolutos de 12,748 milhões de brasileiros com deficiência.

Para o IBGE, a realização de uma série de pesquisas como a publicação deste novo panorama estatístico em 2018 serve como potencial para contribuir com o planejamento de políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiência, sobretudo para a construção de políticas educacionais que favoreçam um sistema educacional inclusivo legitimado no Estatuto da Pessoa com Deficiência promulgado em 2015.

Ademais, ainda que esta pesquisa estatística da população com deficiência no Brasil apresentada pelo IBGE/2018 não seja o foco central do nosso objeto de estudo, há que se ter muito cuidado com a análise quantitativa - números absoluto e relativo - das pessoas com deficiência na atualidade, haja vista que temos um marco legal (LBI 2015) que define quem são essas pessoas e como se dá a avaliação da deficiência, considerando 4 grandes fatores: os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; a limitação no desempenho de atividades e a restrição de participação (BRASIL, 2015, Art. 2º, Inc. I a IV).

No Estado do Pará, os dados do IBGE, em suas últimas atualizações de 2016/2017, evidenciam que o percentual de PCD alcança 23,61% do total dos paraenses com algum tipo de deficiência visual, auditiva, de locomoção ou outras variações, um total populacional de 1.790.259 pessoas. A capital Belém é a cidade com o maior número de PCD, possui em média 381 mil de pessoas apresentando alguma deficiência sensorial, motora, intelectual ou mental, entre crianças, jovens, adultos e idosos (IBGE, 2017).

**Tabela 5:** Pessoas com Deficiência no Pará e em Belém.

População total (habitantes)		População com deficiência	Percentual (%)
Pará	8.513 milhões	1.790 milhão	23,61%
Belém	1,485 milhão	381mil	25, 65%

Fonte: IBGE/2017

Como se observa nos dados estatísticos do IBGE, o número de PCD no Brasil, por conseguinte no Estado do Pará e na cidade de Belém, é expressivo. Pondera Sasaki (2004) que o aumento populacional de PCD reverbera no crescimento de serviços voltados para esse público e de políticas públicas educacionais e sociais para esse grupo minoritário, tornando-se um movimento irreversível, afirma Sasaki.

Em relação às pessoas com deficiência que frequentam a escola de educação básica, temos a seguinte estatística apresentada na Tabela 6:

**Tabela 6:** Percentual da população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola – Meta: 100%.

Abrangência geográfica	%
Brasil	85,8
Norte	83,5
Pará	83,5
Região Metropolitana de Belém	86,4
Belém	86,7

**Fonte:** IBGE/PNAD – 2012/ Município e Mesorregião – IBGE/Censo Populacional – 2010.

Observa-se na Tabela 6 que os percentuais de ECD matriculados nas escolas, na faixa etária de 4 a 17 anos, correspondente à educação básica tanto no âmbito do Brasil, quanto no estado do Pará e em Belém são significativamente elevados. Um percentual de matrícula de ECD acima de 80% revela que os pais/responsáveis desses estudantes, provavelmente, têm consciência que eles são sujeitos de direitos, cuja cidadania deve ser exercida plenamente, ainda que a escola pública apresente problemas de ordem estrutural, como acessibilidade e mobilidade, entre outros, conforme evidencia Oliveira; Santos (2009).

Um outro destaque na referida tabela 6 é sobre o percentual de 13% de ECD fora da escola em Belém. Tal percentual pode revelar inúmeras causas do ponto de vista de acessibilidade ou de diferentes barreiras (urbanística, arquitetônica, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e/ou tecnológicas) que estes estudantes podem estar enfrentando. Esta não garantia de acesso à escola regular representa um desafio notadamente importante para os sistemas de ensino, pois além de buscar dar efetividade a meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), as Redes de ensino (Pará e Belém) têm que buscar garantir o cumprimento das suas referentes a escolarização das pessoas com deficiência, pois constam em seus planos de educação (aprovados após a promulgação do PNE) a universalização da população de 4 a 17 anos, que apresentam alguma deficiência, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo.

A garantia do acesso e permanência de educação com qualidade para todos e com todos os estudantes com ou sem deficiência é um “dever do Estado, da sociedade e da família” determinado no Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015, Art. 8º) e deve ser um desafio a ser, plenamente, cumprido pelo Poder Público face o direito constitucional de educação pública, gratuita e com qualidade para todos.

A LDB completa 23 anos de promulgação em 2019 e ainda não chegamos a um consenso quando tratamos do acesso e permanência com qualidade à escola inclusiva, da valorização do processo de inclusão escolar nas instituições públicas de ensino. Nos estudos de Fávero (2007), o movimento pela inclusão de crianças e jovens com deficiência na faixa etária da educação básica é de garantir o acesso e a permanência com qualidade na escola brasileira. Tal garantia, ensina a autora, perpassa pela matrícula e a permanência desta população e exigirá da escola que seu ambiente e os profissionais que lá atuam realizem um trabalho pedagógico destinado à adaptação às necessidades específicas dos ECD, somente assim, presume ela, estes estudantes terão igualdade de oportunidades e condições na sociedade competitiva e padronizadora.

Além da falta de consenso acima mencionado, a garantia deste acesso e permanência com qualidade não tem sido fácil para os sistemas de ensino. Arriscamos dizer que tem sido polêmica tal garantia, permeada por lutas e contradições. As pesquisas apontam (MANTOAN, 2003, SASSAKI, 2004, PRIETO, 2004, WERNECK, 2014) que foi a partir do estado de redemocratização do país, com a Constituição Federal de 1988, que este processo de inclusão começou a se democratizar de fato, fruto dos movimentos sociais, dos programas educacionais dos governos brasileiros, das pesquisas e ganhou força nas escolas de educação básica, o que possibilitou com que vários movimentos de luta em defesa da PCD fossem criados para disseminar o direito à escola regular pública.

Diante desta premissa de democratizar a educação inclusiva nas escolas básicas para atender às PCD, apresentamos alguns marcos normativos brasileiros que evidenciam políticas educativas voltadas à escola inclusiva de qualidade para todos no País. Há de se destacar que, nas entrelinhas dessas políticas educativas, subsiste a influência da ONU, como já apontamos na subseção 5.1 desta Tese.

O primeiro destaque é a Carta Magna Constitucional de 1988, no Capítulo III - da Educação, da Cultura e do Desporto - Artigo 208, Inciso III, que afirma que o dever do Estado com a educação deverá ser efetivado mediante a garantia de “Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino...”. Isto posto, ficou mais fértil o terreno de mobilizações de grupos que já defendiam a inclusão escolar dessas pessoas em escolas regulares de ensino. Com efeito, o movimento por uma escola inclusiva começou a ganhar maior e melhor destaque nos discursos políticos e acadêmicos da área educacional nas décadas de 1980 e 1990.

Um outro marco normativo foi a implementação da Lei Federal n.º 7.583/1989, que criminalizou a recusa de matrículas aos ECD nas escolas regulares brasileiras. Esta Lei

estabeleceu em seu Inciso I a garantia de matrícula em qualquer escola de ensino regular, cuja recusa é ilegal, revelando um preconceito a estes sujeitos. Nesse sentido, nenhum gestor escolar pode recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer desistir, sem justa causa, a matrícula desses estudantes à escola, seja pública ou privada. Na desobediência dessa Lei, os infratores podem sofrer uma pena de 1 a 4 anos de reclusão, além de multa pelo crime. Até o momento não se tem registro na literatura especializada de crimes desta natureza, cometidos pelos gestores.

A partir da década de 1990, com as reformas educacionais implementadas no Brasil, o movimento pela educação inclusiva nas escolas de educação básica se fortaleceu, haja vista que a partir desse momento melhor se delineou a *concepção de educação inclusiva*, buscando garantir e promover ações educativas de qualidade que removesse barreiras pedagógicas e de acessibilidade:

O que se pretende na educação inclusiva é remover barreiras, sejam elas extrínsecas ou intrínsecas aos alunos, buscando-se todas as formas de acessibilidade e de apoio de modo a assegurar (o que a lei faz) e, principalmente garantir (o que deve constar dos projetos político-pedagógicos dos sistemas de ensino e das escolas e que deve ser executado), tomando-se as providências para efetivar as ações de sucesso no acesso, ingresso e permanência bem sucedida na escola (CARVALHO, 2004, p.72).

A educação inclusiva, ao buscar garantir uma educação sem barreiras ao assegurar acessibilidade para a aprendizagem do ECD, foi considerada (e ainda é) como um paradigma da educação brasileira, vindo nortear a defesa de oportunidades iguais para todos (MANTOAN, 2003). E esse “para todos”, é para todos mesmo, inclusive para as PCD! A política de educação inclusiva veio dar maior consciência acerca dos direitos humanos, do desafio do trabalho na diversidade, da construção de uma escola inclusiva que repense sua proposta curricular na direção dos sujeitos que aprendem de modo diferenciado e assim formar comunidades de aprendizes (THURLER, 2002; CANÁRIO, 2006).

Carvalho (2004) deixa claro que pensar e construir uma escola inclusiva é pensar numa educação com diferentes formas de aprender, onde todos tenham oportunidades de mostrar capacidades cognitivas, artísticas, culturais e sociais, afinal pensamos a educação para todos os sujeitos, não apenas para as PCD, ou seja:

[...] as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores

de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (CARVALHO, 2004, p.29).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n.º 9.394/96, destaca no Capítulo V três artigos que determinam às escolas adequarem-se às exigências da educação inclusiva. No artigo 58, é determinado que toda escola de ensino regular deverá incluir no seu projeto pedagógico a proposta de educação inclusiva para atender um público diversificado, entre eles os ECD. Neste sentido, as escolas têm o dever de se adequar ao modo de vida das PCD, isto é, têm que melhor se preparar para permitir o convívio destas com o mundo, com o trabalho e com a família.

O Artigo 59 trata da organização da educação especial, ou seja, das condições de atendimento diferenciadas (currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e serviços especializados) para os ECD, com o intuito de promover sua inclusão no meio escolar e, principalmente, de receber uma educação de qualidade. O artigo 60 estabelece critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público.

Para o atendimento dos respectivos artigos da citada Lei percebemos uma evolução de conteúdos educativos das leis no Brasil ao longo dos anos, cujos governos formulam políticas públicas de inclusão escolar no sentido de atender, sobretudo às necessidades de aprendizagem das PCD que frequentam as escolas brasileiras, buscando alcançar a propalada educação inclusiva de qualidade para todos.

Dentre estas leis, registra-se a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que trata de Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Nesta, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem a função, na escola pública, de *complementar ou suplementar* a formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2010, p. 69), portanto, tal função não pode ser trabalhada em substituição ao ensino regular.

Este atendimento assegura a respectiva Resolução, poderá ser disponibilizado na própria escola regular de ensino comum, prioritariamente, em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), ou em outra escola de ensino regular, no contraturno da escolarização, não sendo uma oferta de atendimento educacional substitutivo às classes

comuns, podendo também ser realizado em centros de educação especial credenciados pelos Conselhos de Educação dos estados/DF ou municípios e conveniados com o sistema público de ensino.

A SRM é coordenada por um profissional especializado em educação especial e inclusiva conforme está definido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva<sup>46</sup> (BRASIL, 2010, p. 24). O propósito de implantação desta Sala, além do apoio ao trabalho dos PSC, é acompanhar o desempenho escolar do ECD no seu processo de aprendizagem, assegurando mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos (IDEM, p. 71).

A SRM é um espaço multifuncional porque deve abrigar o atendimento educacional de todos os ECD e suas particularidades, cujas atividades devem ser de responsabilidade do PAEE. Porém, os depoimentos decorrentes das entrevistas com os PAEE revelam que eles não possuem essa habilidade multifuncional, haja vista que não dominam, com profundidade, os saberes e fazeres de todas as necessidades educacionais dos ECD. Se, por um lado, as redes de ensino admitem que o PAEE deva, a princípio, ter a competência de entender todos os tipos de deficiências e dar o devido atendimento educacional especializado na escola regular aos ECD, por outro lado, tais professores das Escolas Resistência e Freirança se sentem sobrecarregados nas demandas diversas dos estudantes com as mais diferentes e agravadas deficiências. Esta é uma constatação que será analisada na seção 5 deste estudo.

A Nota Técnica nº 42/2015, do MEC, orienta os sistemas de ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa de SRM. De acordo com este documento, o fazer pedagógico da escola inclusiva perpassa na articulação colaborativa entre os PSC e PAEE, os quais

Articulam-se para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. Ao PSC é atribuído o ensino das áreas do conhecimento e ao PAEE, cabe complementar a formação do estudante com conhecimentos e recursos específicos que eliminem as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2015).

A política do MEC que mais ganhou notoriedade no movimento da inclusão na contemporaneidade foi o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015),

---

<sup>46</sup> Documento de referência sobre políticas de educação especial e inclusiva elaborado por um Grupo de Trabalho nomeado pelo MEC (Portaria nº 555/2007) para orientar estados e municípios na elaboração de seus planos de educação em consonância com as diretrizes propostas pelo documento, como por exemplo, conceito de educação especial e a definição do público atendido por esta modalidade (BRASIL, 2008).

promulgado em 6 de julho de 2015 como marco normativo importante na luta por direitos de oportunidades às PCD. O Estatuto ou Lei Brasileira de Inclusão (LBI) vem potencializar e consolidar a gama de direitos sociais, políticos, culturais, educacionais, entre outros, das pessoas com deficiência, em especial, dos ECD.

No Capítulo IV – Do Direito à Educação, em seus artigos 27 a 30, a referida Lei é clara quanto à necessidade de provisão de um sistema educacional inclusivo (Art. 28, Inc. I) e de qualidade que assegure o desenvolvimento dos talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais das PCD, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Art. 27). Um outro direito assegurado nesta Lei diz respeito à construção de projetos pedagógicos que institucionalizem o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis para atender às características dos ECD como forma de garantir o pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício da autonomia (Art. 28, Inc. III). A adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e a oferta de formação continuada para o AEE (Art. 28, Inc. X) são direitos também assegurados por esta Lei.

Em linhas gerais, o Estatuto é permeado de recomendações dos organismos internacionais da ONU (UNICEF<sup>47</sup>, OCDE<sup>48</sup> SCRPD<sup>49</sup>, PNUD/UNDP<sup>50</sup>, BM<sup>51</sup>, OMS<sup>52</sup> e UNESCO<sup>53</sup>) quando, por exemplo, utiliza terminologias do tipo “assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (Art. 27); “educação com o máximo desenvolvimento possível” (Art. 27, 28); “articulação intersetorial na implementação de políticas públicas” (Art. 28); “maximização do desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência” (Art. 28), dentre outras, terminologias essas que atribuem a responsabilidade dos ECD por suas trajetórias escolares baseadas nas competências para aprender. Nesta compreensão, o ECD recebe uma carga de responsabilidade para cuidar da própria formação escolar e, a partir desta, exercer sua cidadania numa sociedade dita meritocrática e seletiva, que exige profissionais cada vez mais produtivos e qualificados para o mundo do trabalho. Neste íterim, é solicitado a todos os

---

<sup>47</sup> Fundo das Nações Unidas para a Infância.

<sup>48</sup> Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

<sup>49</sup> Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.

<sup>50</sup> Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas.

<sup>51</sup> Banco Mundial.

<sup>52</sup> Organização Mundial da Saúde.

<sup>53</sup> Organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

professores competências e habilidades para ensinar com qualidade os estudantes ditos normais e os ECD.

Observa-se no Estatuto que estas recomendações, tais como a articulação intersetorial, a maximização do desenvolvimento acadêmico dos ECD e a exigência de competências profissionais do professor de sala comum se revelam alinhadas, em boa parte, às diretrizes políticas internacionais ditadas pelas Declarações Universais aprovadas pela UNESCO quando da formação escolar das PCD. Estas recomendações enfatizam no nosso entender, que o acesso a uma educação escolar inclusiva é fundamental para que as PCD sejam alfabetizadas e recebam uma formação escolar de qualidade capaz de incluí-las na estrutura produtiva da sociedade contemporânea.

Para Sousa e Pletsch (2017, p. 834), a educação inclusiva defendida no Estatuto e que se alinha, em parte, às diretrizes dos órgãos da ONU indicam que a educação

é um direito fundamental básico e a chave para o desenvolvimento e para a erradicação da pobreza, e somente o acesso a uma educação de qualidade pode redimensionar as possibilidades de vida de uma pessoa com deficiência, bem como sua inserção nas atividades laborais futuras. Portanto, o não acesso à educação pode levar a um agravamento da situação de pobreza. Além disso, pode acabar por representar um alto custo para a economia dos países, tanto pelo gasto com assistência social como pela falta de mão de obra produtiva.

É consenso no meio educacional que estes atos normativos sistematizados nesta subseção representam um avanço significativo para a garantia dos direitos a uma educação inclusiva de qualidade a todos, independente das peculiaridades dos estudantes das escolas regulares, pois o respeito e o atendimento à diversidade é uma das expressões da condição humana, principalmente na sociedade capitalista, cada vez mais excludente, seletiva e meritocrática. Todavia, concordamos com Godin (2017, p. 104) quando afirma que não podemos perder de vista os condicionantes estruturais e organizacionais do capital imersos em tais recomendações, pois, ressalta a autora, que:

Apesar da aparência humanística dos pressupostos ligados às políticas públicas de inclusão, o propósito essencial do ideário inclusivista é outro: alienar a sociedade e regulamentá-la conforme seus interesses. Dessa forma, aceitam-se a exploração e a fraude dos direitos, submetendo-se condescendentemente aos embargos do capitalismo e de sua estruturação (GODIN, 2017, p. 104).

Destacamos que a construção de uma escola inclusiva não depende tão somente de estar amparada em atos normativos, pois a revolução educativa não se faz por decretos. No jogo político se luta por diferentes projetos educativos, nem sempre favorecedores de uma sociedade mais justa e igualitária. Todavia, se o conteúdo dos atos normativos brasileiros acerca da educação inclusiva fosse cumprido nas redes de ensino, talvez a escola inclusiva não estivesse tão distante no horizonte das Escolas Freirança e Resistência.

Desde 2016, com a posse do governo Michel Temer, decorrente de um golpe político-midiático-judiciário, a educação brasileira vem sofrendo ataques de toda a sorte, com significativos retrocessos nas políticas educacionais até então existentes, abalando a continuidade delas. Com a aprovação da Emenda Constitucional que limita o teto dos gastos públicos do Governo Federal (EC nº 95/2016) por um período de 20 anos, a educação inclusiva, muito provavelmente, tende a sucumbir, pois o acesso e a permanência dos estudantes a uma escola de qualidade exigem poderoso investimento público.

O atual governo Bolsonaro (2019) agudiza estes retrocessos ao propagar, por exemplo, o retorno de um modelo conservador de educação escolar cívico-militar com a criação do Decreto Presidencial nº 10.004/2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) pelo qual não há nenhuma referência acerca da escola inclusiva. Ademais, com a organização administrativa da pasta do Ministério da Educação já antevê que a escola inclusiva não será uma prioridade de seu governo, vez que alguns setores foram extintos e outros desmembrados, por exemplo: a dissolução da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI, órgão que tratava com exclusividade das políticas públicas de direitos humanos, educação étnico-racial e diversidade e a educação especial, EJA, educação do campo, indígena e quilombola), substituída com a criação da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), com funções diminutas e fragmentadas. Este exemplo caracteriza ações do governo Bolsonaro em desagravo com a educação inclusiva no país, pois enfraquece e fragmenta as políticas de consolidação dos direitos das PCD já instituídas no país, as quais, a grosso modo, vinham sendo atendidas.

Diante do cenário de fragilidade das políticas de educação inclusiva, nos perguntamos: o processo de inclusão escolar diante de um Brasil em constantes mudanças políticas advindas da sucessão dos governos Dilma Rousseff (PT<sup>54</sup>), Michel Temer (MDB<sup>55</sup>) e Jair Bolsonaro (PSL<sup>56</sup>/Partido Aliança pelo Brasil<sup>57</sup>) tem se constituído apenas em discursos? De que forma a

---

<sup>54</sup> Partido dos Trabalhadores.

<sup>55</sup> Movimento Democrático Brasileiro.

<sup>56</sup> Partido Social Liberal.

sociedade civil organizada pode exigir que o direito ao acesso e à permanência dos estudantes à escola inclusiva seja, de fato, respeitado?

As respostas a estas questões nos fazem refletir sobre formar estudantes para tornarem-se sujeitos críticos, com o pleno exercício da cidadania e capazes de comprometer-se com a transformação social de sua realidade local e global. Sujeitos que aprendam a conhecer, a explorar saberes, a conviver, a participar, a conhecer-se e a expressar-se em um mundo de constantes mudanças. Desejamos formar crianças/jovens protagonistas de sua aprendizagem ao longo da vida, rompendo assim com a visão instrumental da educação, de escolarizar para a sustentabilidade econômica, ranço de uma sociedade classista, capitalista, como afirma Saviani (2007, p. 4, 6 e 10).

A educação inclusiva no Brasil ainda se ressentir de políticas educativas que, de fato, transforme a escola em escola inclusiva. A garantia do acesso de ECD às escolas pode ter sido uma política assertiva dos últimos governos, expressada pelo número de matrículas desses estudantes no sistema de ensino como já aventado nesta tese. Contudo, a permanência deles ao longo do processo de escolarização requer, necessariamente, uma escola inclusiva de qualidade, onde a acessibilidade, mobilidade, currículo, ensino, trabalho docente (PSC e PAEE) sejam planejados e materializados de tal sorte que os ECD possam ter seus direitos respeitados e atendidos. Neste sentido, cabe à escola, à gestão escolar, aos coordenadores pedagógicos e aos professores tornar, na medida do possível, tais escolas inclusivas. Na subseção a seguir, analisaremos como as Escolas Freirança e Resistência desenvolvem o processo de inclusão escolar no contexto da Rede de Ensino de Belém do Pará.

### **4.3 A Escola Inclusiva em Belém-Pará: Dificuldades e desafios.**

A primeira escola pública destinada exclusivamente ao processo de escolarização de ECD em Belém do Pará surge, originalmente, em 1953, com caráter de ensino especializado, com a criação da Escola de Cegos do Pará, por meio do Decreto-Lei Estadual nº 1300, de 07/12/1953. Esta Escola funcionava no Salão Nobre da Escola Profissional do Pará, posteriormente chamada Instituto Lauro Sodré e suas atividades letivas começaram a ser desenvolvidas somente em 1955, por educadores paraenses especializados pelo Instituto Benjamim Constant do Rio de Janeiro, uma instituição pioneira na educação dos cegos no Brasil.

---

<sup>57</sup> Partido ainda em processo de coleta de assinaturas e de registro oficial no Tribunal Superior Eleitoral (TSE).

Em 1956, com a aprovação da Lei Estadual nº 1400, a Escola de Cegos do Pará/Instituto Lauro Sodré passou a denominar-se Escola José Álvares de Azevedo (nome do primeiro cego brasileiro alfabetizado na França mediante o Sistema Braille), atendendo a estudantes cegos de todas as faixas etárias. Em 1960, o Estado do Pará cria a Escola Professor Astério de Campos, especializada na educação de surdos. Em 1963, a matrícula de ECD começou a ser oportunizada na Rede pública de ensino estadual, preferencialmente, em escolas regulares de ensino, por meio da implantação de classes especiais (enturmação exclusiva com ECD) nas Escolas Estaduais Magalhães Barata, Mário Chermont e José Veríssimo (OLIVEIRA, 2012; PARÁ, 1987, 2011).

Na Rede de ensino municipal de Belém, as primeiras escolas a adotarem o modelo de classes especiais surgiram nos bairros de São Brás (EMEIF<sup>58</sup> Ernestina Rodrigues e EMEIF Francisco Nunes); da Sacramenta (área periférica - EMEIF Almerindo Trindade); do Benguí (área periférica – EMEIF Walter Leite Caminha); de Icoaraci (Bairro distrital periférico – EMEF<sup>59</sup> Liceu Mestre Raimundo Cardoso e EMEF Avertano Rocha) e na Ilha de Mosqueiro (EMEIF Donatila Santana Lopes). Todas essas escolas foram inauguradas em meados das décadas de 1950 a 1990 e desde o final do Século XX foram se tornando escolas referências para a educação inclusiva de ECD na Rede municipal de Belém.

No decorrer histórico de inclusão dos ECD nas escolas da SEMEC-Belém presenciava-se um quantitativo diminuto de profissionais e escolas para atender a um contingente, cada vez maior, de estudantes com alguma deficiência, o que ocasionava uma grande insatisfação ao movimento das pessoas com deficiência no município de Belém. Em decorrência desta problemática de atendimento escolar de ECD na Rede de ensino municipal de Belém, o governo de Edmilson Rodrigues (PT- 1997 a 2000 e 2001 a 2004), a partir de 1997, assume uma política educacional para a inclusão escolar dos ECD nas escolas regulares de educação básica, rompendo, definitivamente com classes especiais.

Uma expressão desta Política foi a implementação do Projeto Escola Cabana, que dentre diversas ações, programas e projetos na área da educação, destacamos a política de “Educação Especial na Perspectiva Inclusiva com a criação das Escolas Referências para os Portadores de Necessidades Educacionais Especiais, que englobam Espaços de Inclusão e Vivências – EIV<sup>60</sup>” (AMARAL, 2006, p. 64).

---

<sup>58</sup> Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

<sup>59</sup> Escola Municipal de Ensino Fundamental.

<sup>60</sup> Salas com suporte didático-pedagógico de atendimento educacional especializado, estruturadas com professores/pedagogos, assistentes sociais e psicólogos.

Assim, os ECD matriculados na Rede municipal de ensino de Belém desenvolviam-se em sua escolarização regular nas escolas da Rede e eram acompanhados pedagogicamente, de modo complementar, também, nos Espaços de Inclusão e Vivências – EIV localizados nas Escolas de Referências. Os projetos pedagógicos das EIV tinham a finalidade de elaborar um plano especializado para o processo de aprendizagem e desenvolvimento desses ECD, bem como, avaliá-los. Estes Espaços, a partir de 2004, foram sendo substituídos pelas primeiras SRM implantadas nas escolas que já atendiam os ECD por meio de classes especiais da Rede municipal de ensino de Belém.

Ressaltamos com esse retrospecto da inclusão escolar dos ECD no município de Belém que a matrícula de ECD nas escolas da SEMEC - desde os atos normativos da década de 1980 (Constituição Federal, LDB, Leis federais de acessibilidade, entre outros) - buscou atender o direito à educação inclusiva pública e gratuita dos referidos estudantes em instituições de ensino regular e não, exclusivamente, em escolas especiais ou classes especiais.

Dados do Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes, órgão da Secretaria Municipal de Belém responsável pelo atendimento escolar e especializado dos ECD, confirmam o registro, em 2017, da matrícula de 1.896 ECD por tipos de deficiências em todas as escolas da Rede Municipal de Ensino, incluindo aquelas que não têm Salas de Recursos Multifuncionais implantadas, como mostra a Tabela 7:

**Tabela 7:** Quantitativo de Estudantes por Deficiência – SIGA \* 2017.

<b>Tipo de deficiência</b>	<b>Quantitativo</b>
Altas habilidades	3
Transtorno do espectro do autismo (clássico)	348
Baixa visão	85
Cegueira	18
Deficiência física	228
Deficiência intelectual	872
Deficiência múltipla	111
Síndrome de Aspergue	9
Síndrome de Down	67
Síndrome de Rett	1
Deficiência auditiva	75
Surdez	25
Surdocegueira	3
Transtorno Desintegrativo da Infância	51
<b>Total</b>	<b>1.896</b>

**Fonte:** Relatório CRIE do 1º Semestre de 2017.

Legenda: SIGA - Sistema Integrado de Gestão Acadêmica.

Este quantitativo de matrículas da rede pública de ensino de Belém induz a SEMEC a ter uma política de FCP que dê conta de qualificar os professores, aí inclusos os CP, para o atendimento da educação inclusiva de qualidade para todos os ECD, temática que aprofundaremos na Secção 6 deste Relatório de tese. Contudo, *a priori*, entende-se que os professores, CP e demais trabalhadores das escolas da rede que receberão estas crianças precisam ter domínio teórico-metodológico acerca da educação especial que potencializem o processo de aprendizagem na perspectiva da inclusão, pois, conforme destaca Costa (2016, p. 12):

A inclusão é um processo de articulação de ações coletivas calcadas na conscientização de que as crianças e os adolescentes com deficiência merecem ser ouvidos e percebidos como sujeitos que têm o direito de receber atendimento pertinente, relevante e com os auxílios e apoios necessários.

O atendimento escolar dos ECD pelas escolas municipais de Belém, ao que nos parece, tornou-se mais consolidado tendo em vista o aumento do número destes estudantes matriculados na Rede, de escolas que atendem estes estudantes, bem como, o número de profissionais que com eles trabalham, o que demonstra que os governos se preocuparam em definir políticas educacionais de inclusão escolar. Contudo, mediante as narrativas das CP em entrevista, este atendimento ainda carece de melhor apoio de gestão pedagógica da Rede, infraestrutura física e pedagógica e financiamento, que interferem na qualidade do processo ensino-aprendizagem voltados aos ECD.

Nas narrativas expressas a seguir, percebemos o quanto as Escolas Freiraça e Resistência enfrentam dificuldades para o desenvolvimento de atividades pedagógicas aos ECD com qualidade. Assim revelam as CP quanto as dificuldades que vivenciam em termos de operacionalizar a educação inclusiva na escola para os ECD:

Quando eu entrei aqui nós já tínhamos alguns casos de alunos especiais, mas só que naquela época (1996, 1997) vinham os professores itinerantes para acompanhar os alunos, mas não todo dia. Mas eram bem raras as crianças que participavam das escolas. Agora, de cinco anos pra cá, tá bem alto o número de ECD, aumentou muito. Infelizmente a gente não tem o suporte. Nós temos a sala de recurso multifuncional e somente um profissional lotado lá. O PAEE nos dá apoio na coordenação e nós damos apoio para o PSC porque temos apenas três estagiários na escola pra atender vinte e seis alunos especiais com laudo, fora os que nós estamos com encaminhamento pra avaliação ainda (CP PARAGUAÇU, Escola Resistência).

Antigamente eram poucas crianças especiais atendidas, era uma ou duas que a gente tinha, mas ultimamente pra cá, principalmente esse ano, parece que tá cheio de crianças com síndromes. Acho que é porque eles vão à SEMEC e dizem assim: - olha, a escola Resistência é uma escola de referência pra atender essas crianças, mas na verdade nós temos um professor que faz atendimento de AEE e nos falta um suporte mais permanente da Secretaria já ela nos identifica como uma escola referência de inclusão. ... você acha que só ter sala de AEE é um trabalho de qualidade? É só isso que uma criança com síndrome necessita? Ela necessita de uma estrutura melhor, de uma atenção maior. Uma hora de atendimento eu acho muito pouco pra cada criança. E só um PAEE, e ele tem que se 'virar nos trinta'. Como eu sempre digo eu acho que ele deveria ter recurso melhor; ter, por exemplo, um assistente social pra acompanhar essas famílias também. As famílias dessas crianças com deficiência enfrentam além da deficiência, uma condição de miséria na sua casa, precisamos ver isso também (CP TARSILA, Escola Resistência).

...Aqui na escola o atendimento educacional é completo, entre aspas, ainda falta coisas, mas aqui nós temos salas de recursos, biblioteca, sala de informática, sala da coordenação, sala dos professores, quadra, copa, brinquedos na área de recreação da escola. Então, esses espaços de interação da escola, são importantes, mas faltam coisas, do tipo: maior suporte de formação nas escolas dada pela SEMEC e recursos financeiros pra compra de materiais básicos da rotina diária do nosso trabalho pedagógico. Ter esses espaços, mas não ter como mantê-los é complicado (CP OLGA, Escola Freirança).

As narrativas das CP acerca da qualidade do atendimento escolar aos ECD nos apontam para a realidade das escolas pesquisadas, situadas em bairros de contextos sociais diferentes (centro/periferia). As determinações sociais do bairro acabam por interferir também na qualidade de vida familiar dos ECD, muito destacada por CP Tarsila (Escola Resistência), quando afirma a importância da escola estar atenta aos processos de inclusão social/escolar. Sobre isto, argumenta: “- as famílias dessas crianças com deficiência enfrentam além da deficiência, uma condição de miséria na sua casa. Precisamos ver isso também”.

Mas como possibilitar o processo de inclusão escolar de ECD com qualidade em condições de precariedade social em que se localizam grande parte das escolas municipais? Como incluir com qualidade se falta o apoio da SEMEC-Belém para o acompanhamento do processo ensino-aprendizagem dos ECD? Como desenvolver um processo de inclusão escolar aos ECD considerando a precariedade de muitas escolas periféricas da Rede de ensino de Belém, que fogem do padrão de qualidade recomendado pela ONU, por exemplo, a criação de escolas bilíngues com atuação de tradutores e intérpretes de LIBRAS no apoio pedagógico aos PSC atuando com estudantes surdos?

Como garantir a qualidade do processo ensino-aprendizagem dos ECD se o trabalho pedagógico dos PAEE, dos CP, dos PSC caracteriza-se como intensificado e multifacetado

em virtude da ausência de demais profissionais nas escolas, tais como assistentes sociais e psicólogos? Como desenvolver formação continuada de professores centrada na escola para aprofundar questões teórico-metodológicas da educação inclusiva e dos ECD? São questões que o Poder Público, mantenedores das redes de ensino, precisam atentar para repensar políticas voltadas para a escola que se quer inclusiva.

As narrativas das CP da Escola Resistência acerca da qualidade do atendimento aos ECD, se revelam como um movimento de denúncia do processo de precarização e exclusão social em que se encontra a escola situadas em bairro periférico de Belém. Esta escola vive, na maioria das vezes, em condições limites de trabalho pedagógico afetando a qualidade do seu projeto pedagógico escolar.

Para esta Escola, criar salas de AEE e não se ter o suporte financeiro adequado<sup>61</sup> para a manutenção delas, por exemplo, não resolve o problema de precarização do espaço físico, pois para tal é necessário também mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos especializados, profissionais qualificados em número razoável para o atendimento dos ECD com qualidade. Ademais, a formação continuada de professores e condições dignas de trabalho do PSC, PAEE e CP ainda demandam urgentes melhorias.

Dentre as condições de trabalho, a estrutura física e pedagógica e o diminuto/ausência de profissionais especializados ou de apoio das Escolas Freirança e Resistência foram os mais destacados como impeditivos de um trabalho de inclusão escolar de qualidade aos ECD e precisam ser melhor atendidos pela Rede e pelas escolas, pois não haverá uma educação inclusiva de qualidade sem dar condições estruturais à escola, igualmente, não há ensino público de qualidade sem prover a adequada valorização do trabalho docente na educação básica (SILVA, 2001; DOMINGUES, 2009; MAUÉS *et al*, 2012).

No que se refere à estrutura física, os participantes da pesquisa reivindicam à SEMEC-Belém, na qualidade de mantenedora da Rede de Ensino de Belém, melhor adaptação arquitetônica para que os ECD possam ter mobilidade e acessibilidade nas escolas. Afirma Jean que:

O que dificulta desenvolvermos melhor nosso trabalho de inclusão na escola é a adaptação arquitetônica, não temos os recursos necessários pra fazer um trabalho completo na escola. Precisa do piso tátil regularizado, mais rampas, barras de apoio, alargamento de porta. A gente tem aluna com deficiência visual total, mas ela não consegue trabalhar orientação, mobilidade, e isso

---

<sup>61</sup> Haja vista que, conforme relato das coordenadoras pedagógicas, as escolas Resistência e Freirança recebem recurso escasso do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE do MEC e do Fundo Rotativo, da Secretaria Municipal de Educação de Belém para fins de manutenções gerais das respectivas escolas, como por exemplo, compra de materiais de expediente para as secretarias escolares, realização de eventos pedagógicos das escolas e consertos de equipamentos de sala de aula comum e afins.

dificulta o trabalho do professor quando este quer aplicar atividade fora da sala de aula e a aluna acaba dependendo dos outros para se mobilizar. Já pedimos pra SEMEC, mas só fazemos aguardar o retorno dela (PAEE JEAN – Escola Resistência).

Baseado nas narrativas dos participantes da pesquisa, percebemos, também, o quanto a fragilidade da estrutura pedagógica das escolas interfere na qualidade do atendimento escolar dos ECD. A CP da Escola Resistência revela as dificuldades vividas pelos PSC no processo ensino-aprendizagem dos ECD para efetivar a educação inclusiva, muitos deles “se perdem no atendimento em sala de aula”, quando precisam dividir o tempo do ensino entre os ECD (minorias) e os ditos “normais” (maioria):

Eu observo que nós estamos com algumas deficiências muito graves pra efetivar a educação inclusiva, por exemplo, crianças com deficiências múltiplas que a gente não consegue atendê-las. Nós temos o JV, que tem deficiência múltipla, ele é cadeirante e ele é muito sonoro e não entende quase nada do que a gente fala, então, tem horas que ele grita e fica impossível o professor acompanhá-lo junto com as outras crianças também ou quando as outras crianças também estão agitadas porque são crianças do segundo ano, elas gritam. Ele também fica agitado, daí precisa ser tirado da sala, conversar... Eu coloco uma música pra ele ouvir aqui na Coordenação, ele parece que se acalma mais, mas com o barulho na sala de aula ele se agita muito. Então isso atrapalha, o professor se perde no seu atendimento em sala de aula, porque na hora que ele tá atendendo aquele aluno os outros vinte e cinco estão precisando também do atendimento. (CP PARAGUAÇU, Escola Resistência).

Sabendo as diferenças dos conceitos de inclusão e integração, eu percebo que a gente não vivencia uma escola inclusiva, de fato, na prática. A gente faz mais integração do que inclusão, propriamente dita. Tanto que você percebe que os alunos, por exemplo, não são escolarizados, maior parte deles. Não porque eles não têm potencialidade, os tempos deles são diferentes, não é por isso. É porque o fazer da escola ainda é assim: tem aluno com deficiência, tá na sala, mas a gente acaba não conseguindo fazer o que a teoria, conceito de inclusão diz que teria que ser feito... Na minha primeira semana de aula, eu tava com muito medo quando soube que pegaria na minha sala uma criança com essa síndrome dos ossos de vidro. Receio mesmo de não deixar ninguém tocá-la porque eu conheço um pouco dessa doença, então, os casos mais graves, se você tocar. Eu tava muito preocupada: como é que eu vou atender essa aluna com deficiência pra que ela não se quebre? Porque aqui a gente não tem nada de primeiros socorros, pela legislação da SEMEC, a gente não pode ter nem farmacinha, aquelas coisas de curativo, tem que esperar a ajuda do SAMU (PSC MARIELLE, Escola Resistência).

Marielle, em sua narrativa, demonstra a preocupação em esclarecer, de fato, o que significa uma escola inclusiva. Quando ela afirma que: “- a escola faz mais integração do que

inclusão” podemos inferir que o trabalho pedagógico desenvolvido pelos PSC é mais de integração escolar - porque conforma/adapta o ECD à realidade da escola - do que propriamente inclusão escolar, onde a escola é que deveria se adequar às peculiaridades desses estudantes.

Além das questões arquitetônicas e pedagógicas, as escolas pesquisadas deparam-se, também, com um diminuto número de trabalhadores para dar apoio aos PSC, como podemos visualizar nas narrativas, a seguir:

Na escola, nós só temos três estagiários pra vinte e seis alunos especiais. E aí complica! O professor precisa desse suporte pra ele desenvolver melhor o processo ensino-aprendizagem (CP PARAGUAÇU, Escola Resistência).

O ano passado eu trabalhei com uma criança que era cega, tinha várias limitações, ela gritava a tarde toda, ela andava pela sala se apalpando, e ela começava a gritar. E a escola não tinha estagiários pra todos os professores. O que, que eu disse para a mãe dela? Que a criança não podia ficar só: -‘Mãe a senhora pode ficar na sala? Daí, a mãe da criança ficava na sala, mas não havia concentração da aluna cega. Eu disse: - “mãe, eu não tenho condição de ficar com a sua filha, porque, como é que eu vou passar a tarde andando com ela e deixar as outras crianças sem atividade? Eu pedi ajuda só da mãe porque o AEE não tinha no turno da tarde. Nessa época, a professora do AEE da tarde estava de licença saúde e não houve substituição dela nessa licença, ficamos sem apoio do AEE da escola, mesmo tendo sala de recurso. Então, é muito deficiente a educação inclusiva na SEMEC. O professor não tem o apoio necessário (PSC FRIDA – Escola Resistência).

Como se observa nos depoimentos destas participantes, “é muito deficiente a educação inclusiva na SEMEC”, o que dificulta a construção de uma escola com qualidade do ensino para os ECD. Este cenário precário é preocupante para instituir, com qualidade, a escola inclusiva, igualmente o atendimento educacional aos ECD, impondo desafios e responsabilidades para professores e CP das escolas pesquisadas, como ressalta Peroni (2010, p. 138):

Os novos desafios impostos pela ampliação da educação no Brasil geram novas responsabilidades para o trabalho docente. Historicamente, em nosso país, as pessoas em maior vulnerabilidade social estiveram fora da escola, bem como os portadores de necessidades especiais. Enfim, aqueles que estiveram à margem do direito à educação hoje chegam à escola (...).

Concluimos esta Seção registrando o quanto foi importante a normatização da educação inclusiva no Brasil e na SEMEC, nas últimas décadas, como forma de tornar o acesso e a permanência a todos os estudantes, inclusive aos ECD em escolas públicas, como

um direito imprescritível. Tanto o Brasil quanto a SEMEC-Belém não mediram esforços para definir políticas públicas educacionais como garantia desses direitos, contudo, somente a definição de tais políticas não garantem, por si só, que elas serão materializadas nos espaços escolares, e ainda que sejam, não sabemos com qual qualidade.

O atendimento escolar dos ECD nas Escolas Freirança e Resistência revela-se por ser precário e complexo, apresentando dificuldades quanto à precariedade da estrutura física e pedagógica, diminuto número de profissionais especializados, poucos financiamentos (PDDE e fundo rotativo), comprometendo a qualidade do processo ensino-aprendizagem desejado, constituindo-se um desafio para PSC, PAEE e CP.

Assim, observamos durante a pesquisa de campo nas escolas pesquisadas que a educação inclusiva é um processo que está em construção com os diferentes atores que lá interagem (gestores, CP, PSC, PAEE, ECD e família), afinal, todos eles reconhecem a importância da educação inclusiva como um movimento democrático e defendem seus princípios. Todavia, ressaltam os participantes desta pesquisa que tal construção é permeada por um movimento dialético não somente de avanços, mas de retrocessos, também.

Se por um lado os avanços são revelados, por exemplo, pelo número de ECD atendidos pela Rede, que aumenta a cada ano letivo, por outro lado, há de se garantir melhorias significativas na infraestrutura física e pedagógica das escolas pesquisadas. Esse é um desafio da Rede SEMEC-Belém, como também dos demais governos federal e estadual para atender os ECD em escolas inclusivas de qualidade, principalmente, aquelas localizadas em regiões com índices de desigualdades sociais precários (IDH<sup>62</sup>/2018), a exemplo das cidades das regiões norte e nordeste do país, como Belém do Pará, as quais se deparam com a exclusão social proveniente do capitalismo.

Com base nos depoimentos de PSC, PAEE e CP, concluímos que a educação inclusiva nas Escolas Freirança e Resistência impescinde do apoio da SEMEC-Belém, do governo Federal e Estadual quanto financiamento para a educação que garanta suporte físico e pedagógico às equipes escolares e aos ECD. Logo, não podemos tapar os olhos para uma falsa inclusão ao garantir, apenas, a matrícula de ECD nas escolas, implantar SRM e designar professores especialistas em AEE. Embora estas representem estratégias importantes, não suficientes para o processo de inclusão escolar dos ECD.

---

<sup>62</sup> Índice de Desenvolvimento Humano. O índice é uma medida anual de avaliação do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) que varia de 0 a 1 – quanto maior, mais desenvolvido o país (A escala tem grupos de países com IDH muito alto; alto; médio e baixo). Esta medida avalia indicadores de saúde (longevidade), educação e renda das pessoas. Em 2018, de 189 países, o Brasil alcançou o IDH de 0,759, na posição 79°. Belém do Pará ocupa a 682ª posição de IDH entre os 5.565 municípios brasileiros avaliados pelo Pnud (Portal g1.globo.com/Portal atlasbrasil.ogr.br).

## 5 ORIGEM E CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Nesta seção, objetivamos analisar o trabalho do CP desenvolvido nas Escolas pesquisadas a partir das características que cercam este trabalho. Intencionamos, com este objetivo, buscar respostas à questão nº 1 desta tese: Que características possuem o trabalho do CP, nomeadamente no desenvolvimento da FCP-Centrada na Escola, considerando o processo de inclusão de ECD. Assim, esta seção organiza-se apresentando a origem profissional do CP, caracterizando o trabalho desenvolvido na SEMEC-Belém e nas Escolas Freirança e Resistência.

Os dados de análise desta seção são decorrentes da pesquisa empírica (entrevistas, observação) e documental. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica, dialogando com teóricos do campo da educação e da Pedagogia, tais como Alarcão e Tavares (1987); Alarcão e Canha (2013); Saviani (2007, 2011, 2012), Pimenta (2002), Libâneo (2006, 2010), Ferreira, (2010) Medeiros e Rosa (1987), Santos (2012), Placco e Almeida (2003, 2008, 2012, 2015), Almeida e Placco (2006, 2012, 2013, 2016) dentre outros. Consultamos, também, fontes normativas (legislação brasileira e belenense) que retratam a história e a especificidade do trabalho do pedagogo, como profissional da educação que desenvolve a função de coordenação pedagógica nas escolas públicas de Belém,

Assim, iniciamos esta seção situando a origem, conceituação e caracterização do trabalho do CP na escola pública, assim como sua importância para o contexto escolar inclusivo e para a FCP centrada neste espaço de ensino. Entendemos com isso que conhecer a historicidade que permeou a constituição do trabalho do CP é importante para percebermos porque a ele foi dada determinadas atribuições pedagógicas que constituem sua identidade profissional. Dizia Gramsci, em *Os Intelectuais e sua Organização da cultura* (1979), que conhecer a história é revolucionário, portanto, o objetivo desta seção é tentar expor essa contextualização identitária que determina a função de CP.

### 5.1 A origem profissional do coordenador pedagógico

A instituição escolar desde os tempos da antiguidade sempre se organizou por coletivo de pessoas que reconheciam a importância dela para a formação humana. O passado da instituição escolar é determinante para a compreensão do que ela vive hoje, não por uma lógica determinista, mas sim pelo valor de sua historicidade, conflitos e contradições vividas

na escola. Assim, a escola nos seus primórdios concebida como lugar de ócio para os privilegiados socioeconômico, ganhou notoriedade como local para reprodução da cultura clássica vigente. Nesta escola, o trabalho pedagógico era desenvolvido, exclusivamente, pelo professor e limitado tão somente ao processo ensino-aprendizagem, portanto, a figura do CP não se fazia presente.

No desenrolar da história da escola, vários segmentos da sociedade, dentre eles o Estado monárquico e a instituição religiosa, buscavam organizar o processo ensino-aprendizagem à luz dos ideais do reino e da fé religiosa que professavam, respectivamente. Sendo assim, o trabalho pedagógico lá desenvolvidos eram realizados por funcionários/professores (escola estatal) e por professores clérigos e os seus superiores (religião) como forma de manter a disciplina, a ordem; professar a verdade absoluta; veicular um saber proveniente da cultura clássica.

Somente com a revolução industrial, a escola de massa vai se tornando mais complexa por atender um público maior e diversificado, configurado pela burguesia e pela classe de trabalhadores. Nesse sentido, a escola organiza seu sistema de ensino com objetivos diferenciados por classe social. , por um lado, a escola do ponto de vista curricular mantinha e perpetuava os privilégios da elite e da classe burguesa, por outro lado, restava aos trabalhadores a formação como mão de obra para atender o mundo do trabalho, situação, como reflete Kuenzer (1986), conveniente aos interesses capitalistas, o que exigia uma organização do trabalho pedagógico aos moldes do modelo fabril ou, como nos lembra esta autora, aos moldes da pedagogia da fábrica: obediência, hierarquia, trabalho fragmentado/parcelado/individual e alienado e controle do saber.

Com efeito, a escola fabril, na visão desta autora, preocupa-se com os aspectos técnicos da educação dos trabalhadores e busca transmitir valores e padrões de comportamento socialmente elaborado segundo o interesse do capital, secundarizando a formação para a cidadania. O papel histórico representado pela escola capitalista sempre “privilegiou a dimensão técnica, determinada pelos interesses do capital, em detrimento da formação do cidadão que trabalha”. Não é sem razão que a pedagogia fabril (Kuenzer, 1986) passa a organizar o trabalho pedagógico em funções e profissionais específicos para dar conta da natureza deste trabalho: planejar, ensinar, avaliar, assessorar, acompanhar, supervisionar, monitorar, formar e desenvolver o processo ensino-aprendizagem nos espaços escolares, entre outros.

No Brasil, a formação de profissionais da educação para suas diversas tarefas escolares foi desenvolvida nas antigas Escolas Normais que formavam o trabalhador para o

exercício do Magistério. Aqueles que não atuavam como docentes exerciam algumas tarefas de organização escolar, tal qual, o inspetor de ensino, cuja responsabilidade era o controle e fiscalização da disciplina, da ordem e da rotina dos estudantes, bem como dar apoio técnico ao diretor. Esta tarefa da inspeção/fiscalização deu origem a figura do supervisor escolar, oficializada nas Escolas Normais e regulamentada por ocasião da criação do Curso de Pedagogia, no final da década de 1930, com o objetivo de formar pedagogos docentes e não atuantes na docência.

Brzezinski (2004) afirma que, com este Curso, houve uma consolidação progressiva da identidade do pedagogo e da pedagogia como *locus* da formação dos professores e dos técnicos em educação (Supervisor Escolar, Orientador Educacional, Diretor Escolar, Inspetor Escolar, dentre outros). Todos esses profissionais compunham a equipe técnico-pedagógica responsável por realizar o trabalho pedagógico na escola, caracterizando neste espaço um setor apropriado para abrigar os profissionais não-docentes: a coordenação pedagógica.

Nos estudos sobre coordenação pedagógica como função do profissional da pedagogia, que remonta à década de 1970 e 1980, esta atividade era exercida, até então, pelo supervisor escolar ou educacional (RANGEL, 2002; SANTOS, 2012), cuja formação era advinda da habilitação supervisão escolar do Curso de Pedagogia, especialidade esta respaldada na Lei de Diretrizes e Bases de 1971, Lei nº 5.692/1971. Assim, a função de supervisor escolar foi oficialmente profissionalizada, ganhando força institucional com o surgimento da associação de supervisores escolares.

Para compreender a origem profissional do CP, precisamos nos remeter ao contexto educacional que fez surgir o supervisor escolar ou supervisor educacional, termos com os quais a literatura da área da pedagogia retrata este profissional.

A supervisão escolar surge, historicamente, conforme estudos de Medeiros e Rosa (1987) e Santos (2012), associada à administração empresarial e tecnocrática, portanto, atrelada à racionalidade técnica expressa pela ênfase nos resultados como forma de alcançar os objetivos educacionais. Os referidos pesquisadores afirmam que o supervisor de empresa, do modo de produção capitalista, onde o labor se apoiava na divisão social do trabalho e no controle do processo produtivo, objetivava a racionalização do trabalho como meio de aumentar a força, a intensidade do trabalho, elevando os índices de produtividade. Assim, a supervisão escolar em seu nascedouro gerencial (modelo *taylorista* do sistema de produção

capitalista)<sup>63</sup> tem a função precípua de controle da força de trabalho dos profissionais da educação e da produção nos espaços da escola,

isto significa que, explícita ou implicitamente, ela [supervisão escolar] é reflexo de uma política e está a serviço dessa mesma política, aparecendo no cenário sociopolítico-econômico, historicamente, como ‘função de controle’, onde a racionalidade parece ser o princípio que fundamenta a filosofia tecnocrática vigente (SANTOS, 2012, p. 61).

Como nos referimos no início desta subseção, no Brasil, a supervisão escolar origina-se com o nome de inspeção escolar, cuja função se institucionalizou durante a Reforma Francisco Campos, em 1931, e que predominou até o fim da Segunda República (1930-1945). De acordo com Santos (2012, p. 72), a pessoa do inspetor escolar era apontada como uma

(...) pessoa autocrática, que tinha como funções a fiscalização e a sanção, cujas atividades eram de ‘vigilância’ ao trabalho desenvolvido pelos professores e ao cumprimento das leis do ensino. A ele, cabia a difícil tarefa de avaliar (...). Era considerado o expectador qualificado, o crítico instituído a quem competia dizer: ‘certo’ ou ‘errado’. Por isso era visto como uma pessoa desagradável aos olhos de muitos docentes.

Placco, Almeida e Sousa (2011) relembram, em seus estudos, as origens da função do inspetor escolar no Brasil, em meados de 1920, as quais se resumiam em fiscalizar, supervisionar e monitorar as práticas pedagógicas dos professores. Para as autoras, os inspetores escolares tinham uma função mais de fiscalização, “mas também de acompanhamento do trabalho realizado, e do oferecimento de sugestões de práticas mais promissoras para o desempenho do professor”.

Do ponto de vista político e econômico, a supervisão escolar brasileira foi institucionalizando-se a partir do modelo norte-americano com a implementação de atividades de controle da produtividade do ensino e de aperfeiçoamento da técnica de como ensinar (MEDEIROS; ROSA, 1987, p. 21), apesar de que, desde o período colonial no século XVI, já tivéssemos rastros da função supervisora no Brasil, lembra Santos (2012).

Medeiros e Rosa (1987) destacam que a implantação deste modelo norte-americano foi fruto de um acordo de assistência técnica entre Brasil e Estados Unidos na década de 1957-1963, via Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE), em que os especialistas em supervisão escolar eram formados para melhor

---

<sup>63</sup> Na Seção 3, subseção 3.2 apresentamos no Quadro 10 os modelos gerenciais da organização do modo de produção capitalista.

exercer atividades de controle e inspeção das instituições de ensino brasileiras desde então (MEDEIROS; ROSA, 1987; PAIVA; PAIXÃO, 2002).

Da inspeção para a supervisão escolar, estes profissionais tinham como principais atribuições na escola gerenciar atividades didáticas, ligadas a métodos e técnicas de ensino baseadas no positivismo (MEDEIROS; ROSA, 1987, p. 21). Para estas autoras, o supervisor escolar deveria possuir uma visão ampla e aprofundada do contexto escolar e de suas atividades profissionais, por isto, uma “super-visão”, pela qual demandava uma qualificação e conhecimento elevado do sistema educacional brasileiro.

Em 1968, com a aprovação da Lei nº 5.540/1968, que tratou da Reforma do Ensino Superior (lei de influência norte-americana e de caráter tecnicista), o Curso de Pedagogia estrutura-se em habilitações técnicas em educação: Administração, Orientação Educacional e Supervisão Escolar, ratificadas pelo Parecer nº 252/1969 e pela Resolução nº 2/1969.

Assim, o Curso de Pedagogia passa a formar o técnico em educação, dentre eles, o supervisor escolar ou supervisor educacional (FERREIRA, 2010, s/p), com um currículo mínimo para abordar as especificidades dessa função, cujas atribuições significavam o controle de qualidade da educação (sistemas de ensino e na escola), do ponto de vista intencional e operacional. A partir dessa perspectiva legal, ponderam Placco; Almeida e Sousa (2011, p. 31) que

a supervisão escolar passou a ser discutida em dois níveis: no nível do Sistema, para um conjunto de escolas; e no nível da unidade, para uma única escola; nessa última perspectiva, os cursos preocuparam-se com a formação inicial de profissionais para atuar na orientação pedagógica das escolas.

Com estas características atribuídas ao supervisor escolar, afirmam as autoras, estes profissionais da educação encontravam espaços de trabalho para além do processo de inspeção ou controle do trabalho burocrático escolar, por isso que, argumentam Placco; Almeida e Sousa (2011), em muitos estados brasileiros, após a Lei 5692/1971, passou-se a estabelecer funções no quadro do magistério público correspondendo à ação supervisora, tanto em nível de sistema de ensino como de unidade escolar, utilizando-se para estes especialistas, diferentes denominações como: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, CP e professor-coordenador, dentre outros.

Dessa reconstituição histórica da supervisão escolar, podemos depreender que este profissional se origina a partir da necessidade de controle do processo ensino-aprendizagem e do modo gerencial de organizar a racionalização, eficiência e produtividade do trabalho do

professor (MEDEIROS; ROSA, 1987). Por este viés, ponderam as autoras que o trabalho de supervisor escolar se voltará tão somente “para os aspectos tecnoburocráticos do ensino, em que o controle é a principal estratégia que vai assegurar seu papel reprodutor na sociedade capitalista brasileira” (p. 24). No desenrolar histórico do trabalho do supervisor, este controle estende-se para além do processo ensino-aprendizagem alcançando o trabalho pedagógico da escola como um todo.

Na década de 1980, em meados do processo de redemocratização do país, a profissão de supervisor escolar foi ganhando novos ares: de uma função controladora para uma função mais próxima a processos democráticos, reorientando a sua prática. O cenário educacional brasileiro ensejava um projeto de escola mais democrático, onde a posição de superioridade dos supervisores ante os professores fosse superada (IDEM, p. 25). Uma vasta legislação sobre o papel da educação foi sendo propalada a fim de consolidar a histórica redemocratização da sociedade brasileira nos anos pós-Constituição Federal de 1988 e como consequência, a gestão escolar democrática começa a despontar no cenário educacional.

Na perspectiva do retorno de estado democrático, a literatura da área elabora teorizações mais contextualizadas e críticas da supervisão, sobretudo ao final da década de 1980. As pesquisadoras portuguesas Alarcão e Tavares (1987, p. 18) nos apontam para um conceito de supervisão ligada ao desenvolvimento profissional do professor<sup>64</sup> que se insere numa perspectiva de orientação da prática pedagógica, ou seja,

(...) entendemos SUPERVISÃO como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Depreende-se desta noção que a supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como processo. Tem um objetivo: *o desenvolvimento profissional do professor*. E situa-se no âmbito da orientação de uma ação profissional; daí chamar-se também de ORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA (grifos das autoras).

Este momento histórico de redemocratização do Brasil, do ponto de vista do ordenamento jurídico e da produção científica do campo da educação, o conceito de supervisão associada ao desenvolvimento profissional de professores na perspectiva da escola democrática e de qualidade para todos, com efeito, possibilitou, também, uma gestão democrática protagonizada por todos os segmentos da escola. Com isso, a promulgação da

---

<sup>64</sup> Em Portugal, são os professores tradicionalmente que desenvolvem funções relacionadas à supervisão na escola. Portanto, diferente do Brasil em que há a o profissional da Pedagogia para exercer tais funções, em Portugal, quem as fazem é o professor, inexistindo a profissão pedagogo.

Constituição Federal determina ao sistema educacional brasileiro o atendimento ao princípio da gestão democrática e da universalização da educação para todos os estudantes, inclusive, para aqueles com deficiência, como forma de atender aos princípios da educação inclusiva.

A educação inclusiva faz chegar nas escolas o movimento de repensar o papel do supervisor na organização pedagógica em nosso país, sobretudo quanto ao atendimento educacional pelo poder público dos estudantes que fogem do “padrão normalizado” da escola regular. Nessa perspectiva, a escola teve que se adequar a novas demandas desse processo de redemocratização e inclusão escolar, cujo desafio tem sido garantir condições mínimas de qualidade da educação pública no país, quais sejam: professores valorizados em sua profissão, recursos materiais pedagógicos adequados a todos os profissionais e estudantes, equipes pedagógicas para orientar e efetivar coletivamente com os professores os projetos pedagógicos das escolas, entre outros.

Com a LDB 9.394/1996, as habilitações do Curso de Pedagogia foram ganhando nova redefinição de nomenclatura, cujo profissional passou a ser reconhecido como pedagogo, dentro da terminologia de:

Trabalhadores em educação, portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas (BRASIL, 1996/2017, Art. 61, Inc. II).

Ademais, a LDB traz no artigo 64 que a formação de profissionais de educação, nomeadamente para exercer funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação em escolas que ofertam a educação básica deve ser desenvolvida 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, 1996/2017). Nesta perspectiva, o pedagogo irá exercer o cargo ou função técnica de coordenador pedagógico nas escolas públicas e privadas, considerando uma formação de nível superior, seja no curso de pedagogia ou em cursos de licenciatura com pós-graduação na área que abranja a especificidade do trabalho pedagógico.

Em 2016, o Governo Federal aprova o Decreto nº 8.752/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. No referido documento, o governo apresenta princípios e objetivos da formação de profissionais da educação, propõe a organização de programas e ações governamentais, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado

pela Lei nº 13.005/2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Neste Decreto, supervisores são pedagogos, atuantes nas redes públicas e privadas da educação básica ou a elas destinadas.

A partir dessas normatizações (LDB 9.394/1996 e pelo Decreto Presidencial nº 8.752/2016), os entes federados criaram seus dispositivos legais com a estruturação dos sistemas de ensino, dentre eles, aqueles relativos à definição de funções e atribuições aos trabalhadores da educação, em especial, ao trabalho do pedagogo e às terminologias, que passam a designar tais funções, isto é, o Curso de Pedagogia atualmente estrutura-se para formar profissionais generalistas para atuar no magistério e/ou gestão. Não é sem razão que a Secretaria Municipal de Educação de Belém, quando contrata estes profissionais, não o faz mais pelo critério habilitações.

A Pedagogia hoje é considerada um campo científico que inclui o trabalho dos professores e formação profissional. No entanto, afirma Libâneo (2002, p. 109-110), não há identidade conceitual entre pedagogia e formação de professores. Para este autor, há distinções entre o trabalho pedagógico exercido por pedagogos *stricto sensu* (especialistas/docentes) do trabalho pedagógico exercido por pedagogos *lato sensu* (prática educativa em suas várias manifestações e modalidade). Nesse sentido, o pedagogo *stricto sensu-especialista* se enquadra no perfil de coordenador pedagógico, isto é, “um profissional não diretamente docente que lida com fatos, estruturas, processos, contextos, situações, referentes à prática educativa” em suas várias modalidades e níveis de ensino, ou seja, para este autor, há três tipos de pedagogos:

Pedagogos *lato sensu* – todos os profissionais que se ocupam de domínios e problemas da prática educativa em suas várias manifestações e modalidades; Pedagogos *stricto sensu* – especialistas que, sempre com a contribuição das demais ciências da educação, e sem restringir sua atividade profissional ao ensino, dedicam-se a atividades de pesquisa, documentação, formação profissional, educação especial, gestão de sistemas escolares e escolas, coordenação pedagógica, animação sociocultural, formação continuada em empresas, escolas e outras instituições; pedagogos *stricto sensu* – professores do ensino público e privado que atuam em todos os níveis e modalidades de ensino (LIBÂNEO, 2006, p. 68-69, grifos do autor).

Em muitos estados brasileiros a denominação atribuída aos habilitados em Pedagogia para atuar na área de gestão escolar tem muitas variações, por exemplo, professor-coordenador, supervisor pedagógico ou técnico pedagógico. Por vezes, essas denominações são ainda muito difusas. Assim, é comum atribuir o nome de coordenador pedagógico aos

habilitados plenos em Pedagogia que tenham em seus diplomas de graduação as 3 habilitações: Administração, Supervisão Escolar e Orientação Educacional ou que o coordenador pedagógico é tomado por supervisor e vice-versa (DOMINGUES, 2009, 2014). Na SEMEC-Belém, a nomenclatura para designar estes profissionais é de técnico pedagógico, convencionalmente chamados de coordenadores pedagógicos pela comunidade escolar.

Para Fernandes *et al.* (2001), a expressão coordenação (do latim, *coordinatio*) é uma ação ou efeito de coordenar; disposição metódica; arranjo; composição; estado de coisas ordenadas. Já a expressão “coordenador” atribui a um profissional o ato de coordenar, dispor em certa ordem, segundo determinado sistema; arranjar; organizar; coordenar os elementos de um discurso; ligar ou juntar por coordenação (De co+ordenar). Deste modo, percebemos, etimologicamente, a natureza da função de coordenador: aquele que organiza, liga, em certa ordem pessoas, projetos e discursos para um determinado sistema.

A expressão “pedagógico”, derivado da pedagogia, do pedagogo, em sentido etimológico deriva da expressão grega chamada *paidagogos*, *paidós* (criança) e *agogé*, *agodé* (condução), significava aquele que conduzia a criança. No latim, o termo *pedagogu*, para Fernandes *et al.* (2001) e Guiraldelli Jr. (2007), tinha significado semelhante, ou seja, o mestre de crianças, aquele que exerce a pedagogia ou trata dos métodos de educar e ensinar. Assim, na Grécia Antiga, o pedagogo “era aquele que tinha como função colocar a criança no caminho da escola” e, metaforicamente, na direção do saber escolar (GUIRALDELLI JR., 2007, p. 11).

O debate do pedagogo *stricto e lato sensu* é representativo de duas visões que se confrontam quando se defende as funções que este profissional pode desenvolver no interior das escolas. Para Giraldelelli Jr. (*op cit*), o pedagogo é o profissional que lida com os meios intelectuais e técnicos que possibilitam o ensino e a aprendizagem na educação formal, logo, o referido autor delimita a atuação do CP especificamente ao processo ensino-aprendizagem.

Para Libâneo (2010), o sentido do trabalho do CP refere-se às finalidades sociopolíticas da ação educativa como um todo, a partir das quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas de desenvolvimento deste trabalho. Assim, o CP é o profissional que deve expressar, em seu trabalho, finalidades sociopolíticas que conduza e organize o trabalho pedagógico na escola de forma intencional e consciente frente as situações históricas e sociais.

A constituição deste trabalho perpassa por uma série de atribuições instituídas por cada sistema de ensino e, no geral, de acordo com Domingues (2014, p. 15-16), se caracteriza por: responder pelas atividades pedagógicas da escola; acompanhar na sala de aula a atividade

do professor; supervisionar a elaboração de projetos; discutir o projeto político-pedagógico (PPP); prestar assistência ao professor; coordenar reuniões pedagógicas; organizar as turmas de estudantes e acompanhar os processos de avaliação; organizar a avaliação da escola; cuidar da avaliação do corpo docente e do plano pedagógico; atender a pais e estudantes em suas dificuldades; e propor e coordenar ações de formação contínua do docente na escola, considerando a relação intrínseca entre o fazer pedagógico e a reflexão sobre a prática educativa.

Para Libâneo (2002, p. 74), o pedagogo atuante como CP na escola tem um papel imprescindível na integração e articulação do trabalho pedagógico, ou seja, o CP pode desenvolver na escola um trabalho que se caracteriza por:

- Formulação e acompanhamento da execução do projeto pedagógico-curricular;
- Organização curricular;
- Orientação metodológica;
- Assistência pedagógico-didática aos professores na sala de aula numa relação interativa e compartilhada com o professor e os alunos;
- Colaboração nas práticas de reflexão e investigação;
- Diagnóstico e atendimento de necessidades ligadas ao ensino e aprendizagem dos alunos em conjunto com o professor;
- Atividades de formação continuada;
- Práticas de avaliação da aprendizagem.

Ao sistematizarmos o percurso histórico do pedagogo/CP, situamos este profissional como um sujeito histórico porque é resultado de suas relações com o mundo do trabalho, isto é, produto e produtor da realidade histórica social em que vive. De uma trajetória profissional reificada pela inspeção, supervisão e fiscalização da prática pedagógica dos professores no contexto escolar para a construção de um gestor e coordenador do trabalho pedagógico pautado em princípios da gestão democrática, foi um grande e considerável salto de qualidade.

## **5.2 As características do trabalho do Coordenador Pedagógico da SEMEC-Belém e das Escolas Freirança e Resistência.**

Os participantes desta pesquisa bem como a literatura especializada consultada destacam a importância do trabalho do CP para o processo de organização do trabalho

pedagógico (GEGLIO, 2007; DOMINGUES, 2014; PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011; PLACCO; ALMEIDA, 2015, 2012, 2008, 2003; ALMEIDA; PLACCO, 2016, 2013, 2010, 2006, 2001, 1998; ALMEIDA, 2013; BRUNO; ALMEIDA; CHRISTOV, 2000), particularmente relacionado à FCP desenvolvida na escola que se deseja inclusiva. Há um consenso entre pesquisadores de que o CP assume um protagonismo como mediador e articulador das ações educativas que as escolas desenvolvem, sendo considerado:

(...) o principal responsável pela mediação e articulação das relações escolares com vistas à melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e de ações que visam à promoção de possibilidades do desenvolvimento humano; trata-se do coordenador pedagógico. É a ele também que é atribuída a responsabilidade da formação continuada de professores. Embora essas três dimensões caracterizem a essência do trabalho de coordenar pedagogicamente, elas não são exclusivamente de sua responsabilidade (SOUSA; PETRONI; DUGNANI, 2015, p. 55 grifos dos autores).

O trabalho do CP, como agente de mediação, articulação e de FCP, repercute positivamente como condição para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas. Pela mediação e pela articulação que este profissional precisa estar atento, pode-se entender um trabalho de coordenação mais participativo e colaborativo com os sujeitos da escola (professores, estudantes, diretores e pais de estudantes, entre outros) (SEIXAS, 2017; ALVES, 2013; SILVA, 2012; CASSALATE, 2007; MELO JR, 2006; VIANNA, 2001; ORSOLON, 2000). Contudo, é importante observar a realidade de cada unidade escolar, pois nem sempre ela reúne condições objetivas para dar materialidade, de forma satisfatória, ao trabalho do CP repercutindo na qualidade da educação escolar, isto é, tal qualidade não depende somente do trabalho do CP.

Com efeito, a dinamização da prática pedagógica da sala de aula (processo ensino aprendizagem) e dos demais espaços pedagógicos da escola, o trabalho de FCP-Centrada na Escola e a mobilização em prol da aprendizagem do aluno na escola (PLACCO, 2018) são os elementos centrais que compõem a especificidade do trabalho de coordenação pedagógica. Destacamos que a importância do trabalho pedagógico da escola como um todo, cada vez mais, é reconhecida, independente de se ter lá um profissional específico para desenvolver tal função. A partir desta compreensão,

há um consenso, dentro e fora do Brasil, sobre a importância da coordenação/orientação pedagógica no contexto escolar, mesmo quando esta não é feita por alguém destacado nominalmente para essa atividade na escola. Pesquisas realizadas na França, Canadá, Portugal, Moçambique e

Chile (...) mostram que há sempre um profissional que articula a formação na escola e que, em alguns casos, ele é também responsável por ela. Esse profissional, a nosso ver, tem um papel que se assemelha ao do coordenador pedagógico no Brasil (PLACCO; SOUZA, ALMEIDA, 2012, p.759).

A pesquisa documental e de campo nos mostrou a complexidade do trabalho do CP da Rede de Ensino de Belém devido a diversidade (polivalência/multifunções) e a amplitude de tarefas que se estendem para além do local e do tempo de trabalho contratualizado (intensificação e extensificação do trabalho). Acrescida a esta constatação, o trabalho que estes profissionais desenvolvem nas Escolas Resistência e Freirança é prejudicado devido as precárias condições de infraestrutura, do material pedagógico e de financiamento da rede. Com efeito, este trabalho tem sido desafiador para estes profissionais e para as referidas Escolas frente às inúmeras demandas didático-pedagógica e administrativas que despontam no cotidiano delas.

Mas como se caracteriza o trabalho do CP na SEMEC/Belém-PA? As atividades e atribuições inerentes ao cargo de coordenador pedagógico da SEMEC/Belém estão expressas em alguns documentos formulados pela Prefeitura Municipal de Belém e definidas, também, nos Projetos Pedagógicos e Regimentos das Escolas pesquisadas.

Neste sentido, o cargo de CP da SEMEC-Belém está especificado na Lei nº 7.507, de 14 de janeiro de 1991, que dispõe sobre o Plano de Carreira do Quadro de Pessoal da Prefeitura Municipal de Belém, Art. 7º, sobre Estrutura Básica de Cargos de Provimento Efetivo, Item IV- Grupo Magistério, Subgrupo III, especificado como Supervisor Escolar, desenvolvendo as seguintes atividades: Atividades de assessoramento, promoção, supervisão, coordenação, controle e avaliação das atividades de caráter técnico-pedagógico do sistema educacional. Destacamos que a referida lei não explicita, com clareza, a formação continuada de professores a ser desenvolvida na escola.

A referida Lei lista as atribuições do CP as quais abrangem:

1. Planejar, coordenar, orientar, supervisionar, controlar e avaliar as atividades de caráter técnico-pedagógico do sistema educacional,
2. Elaborar planos e definir diretrizes a nível pedagógico;
3. Fornecer subsídios para elaboração de diagnósticos educacionais;
4. Coordenar e participar da laboração de currículos da unidade escolar;
5. Acompanhar, controlar avaliar o desenvolvimento das atividades curriculares;
6. Oferecer esclarecimentos relativos ao desenvolvimento das atividades escolares;

7. Participar da organização de turmas;
8. Manter-se atualizado quanto à legislação de ensino;
9. Incentivar a criatividade dos professores na execução das atividades pedagógicas;
10. Executar atribuições correlatas.

Embora tais atividades e atribuições não nomeiem, especificamente, a FCP, entendemos que nas entrelinhas do discurso normativo, esta formação encontra amparo, como pudemos observar por ocasião das entrevistas e observação aplicadas na pesquisa de campo.

A Prefeitura Municipal de Belém define que o requisito para provimento do cargo é a comprovação da escolaridade de nível superior em curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar e a forma de recrutamento é por duas vias: concurso público ou ascensão funcional.

De modo suplementar, a Lei nº 7.528/1991b, aprovada em agosto do mesmo ano (1991), da Lei citada anterior dispõe sobre o Estatuto do Magistério do Município de Belém, revogando a Lei nº 7.385/87. Ela especifica o cargo de supervisor escolar como uma categoria funcional da Carreira do Magistério, cuja formação é exigida a Licenciatura Plena em Pedagogia, com as seguintes habilitações: Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisor Escolar ou Professor, caracterizadas por funções de docência, planejamento, orientação, supervisão, inspeção, coordenação e avaliação do ensino e da pesquisa nas unidades educacionais ou nos níveis departamentais da Secretaria Municipal de Educação (BELÉM, 1991b, Art. 2º). A SEMEC/Belém entende, então, que as funções do cargo de supervisor escolar estão diretamente relacionadas com a administração, orientação, supervisão, planejamento, controle, inspeção e avaliação do ensino e pesquisa (BELÉM, 1991b, Art. 6º).

Podemos destacar que o profissional da Pedagogia, na condição de coordenador pedagógico, tem um papel importante na articulação, mediação e transformação do processo educativo das escolas públicas municipais, haja vista o perfil profissional definido nos respectivos documentos: liderança nas equipes que compõem a escola; capacidade de gestão da aprendizagem dos estudantes; perspicácia no ato de planejar as ações do contexto escolar e responsabilidade em mediar processos de FCP nas escolas.

Assim, o coordenador pedagógico tem um papel fundamental na coletividade escolar para a disseminação de uma educação inclusiva na escola básica, haja vista que:

A abrangência de sua atividade é caracterizada pelo tempo, diário e semanal, que ele permanece na instituição e, sobretudo, pelo relacionamento que mantém com o conjunto dos professores – tanto do ponto de vista pessoal como profissional – além do contato com os pais, com os alunos e com os demais funcionários. [...] isso significa afirmar que seu envolvimento com os problemas, ou melhor, com a rotina da escola atinge uma magnitude e uma profundidade que extrapolam o âmbito de sua ação profissional (GEGLIO, 2007, p. 115-116).

No Edital do último concurso público realizado no ano de 2012<sup>65</sup> pela Prefeitura de Belém, constam as seguintes atribuições a desempenhar pelo CP com habilitação em Pedagogia:

Atividades de assessoramento, coordenação, planejamento, orientação, organização, promoção, supervisão, controle e avaliação de planos, programas e projetos que objetivem o aperfeiçoamento do sistema educacional e possibilitem a integração entre escola, família e comunidade; atividades que concorram para o desenvolvimento integral do educando, implantando os princípios da orientação educacional na escola, dinamizando a ação integradora entre todas as forças que atuam no processo educacional; e atividades de caráter técnico-pedagógico do sistema educacional (PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM/SEMEC, 2011).

A lista de atribuições a serem desempenhadas pelo CP deixa explícita a natureza do trabalho que este profissional deve efetivar, mas não deixa clara, nestas atribuições, a função formadora do CP no contexto da escola, embora possamos ver nas entrelinhas do discurso normativo, ações que englobem a FCP.

Os estudos do campo da coordenação pedagógica (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011) apontam que as “atividades de assessoramento, coordenação, planejamento, orientação, organização, promoção, supervisão, controle e avaliação de planos, programas e projetos que objetivem o aperfeiçoamento do sistema educacional e possibilitem a integração entre escola, família e comunidade” (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011IDEM). São atividades inerentes de formação continuada de professores, tendo em vista que o CP pode assessorar, planejar, orientar e organizar planos, programas e projetos de formação de professores no contexto escolar que objetivem aperfeiçoar o sistema educacional e possibilitar a integração entre escola, família e comunidade, ou seja, a FCP “pode acontecer sob diferentes formas” na escola com a liderança do CP e se efetiva “pelo conjunto dos pares quando se dispõem a realizar um projeto ou trabalho em grupo” (GEGLIO, 2003, p. 114).

---

65 Edital retificado e consolidado nº 02/2011, de 29 de dezembro de 2011, para nomeação e posse no ano de 2012. Anexo 03 – Informações dos cargos.

No Regimento Escolar da Escola Resistência (2018, p. 13-14) é especificado o papel do coordenador pedagógico: “(trans) formador e articulador da escola”. As atribuições deste CP podem ser visualizadas no Quadro 12, a seguir:

**Quadro 12:** Atribuições de CP, segundo Regimento da Escola Resistência.

Nº	ATRIBUIÇÕES
1	<b>Acompanhar e fomentar os diálogos acerca do processo de aprendizagem dos alunos e da práxis docente, buscando identificar no coletivo e/ou individual os elementos que contribuam para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, propondo elaboração de projeto de intervenção nos problemas apresentados;</b>
2	<b>Coordenar e acompanhar as ações de todos os segmentos da escola com objetivo de estruturar um trabalho pedagógico interdisciplinar;</b>
3	Planejar, organizar e desenvolver a realização dos Conselhos de Ciclos e Totalidades, buscando ressignificar as práticas pedagógicas;
4	<b>Oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente as propostas curriculares, em função de sua realidade escolar, junto as suas áreas específicas;</b>
5	<b>Coordenar, conjuntamente com o gestor (a), a elaboração da execução da proposta pedagógica da escola, articulando toda pesquisa educacional e registro de forma participativa e integrada;</b>
6	Manter relação de respeito e cooperação com o gestor (a) para desenvolverem um trabalho integrado e dinâmico;
7	<b>Participar e acompanhar todo o processo de avaliação dos alunos, com meta principal de sugerir propostas pedagógicas de intervenção educacional eficiente e eficaz, no combate as dificuldades de aprendizagem;</b>
8	Trabalhar e mediar a relação professor-aluno;
9	Acompanhar a frequência dos alunos e colaboradores da escola, sugerindo estratégias para melhorias da mesma e tomando as medidas cabíveis no caso de infrequência, no âmbito de sua competência;
10	<b>Avaliar e sugerir, quando necessário, metodologias de ensino aos educadores;</b>
11	<b>Estabelecer durante os planejamentos as metas a serem atingidas em função da melhoria do ensino-aprendizagem da escola;</b>
12	Zelar pela integridade física e moral dos educandos e funcionários da escola;
13	<b>Promover debates, encontros, palestras, entrevistas, sessões de orientações aos educandos, pais e/ou responsáveis, educadores e demais colaboradores da escola;</b>
14	Promover ações que facilitem a integração e inclusão de todos melhorando assim sua autoestima;
15	Organizar de forma objetiva os relatórios estatísticos sobre o desempenho escolar dos alunos;
16	Participar do Conselho Escolar e de outras instituições representativas com caráter semelhante no espaço escolar;
17	Manter uma relação de trabalho respeitosa com todos os segmentos escolares;
18	<b>Fomentar, assessorar, acompanhar e avaliar os trabalhos pedagógicos da escola, visando um processo educativo de qualidade, em alinhamento com o Projeto Pedagógico;</b>

Nº	ATRIBUIÇÕES
19	Contribuir com a gestão de forma efetiva no sentido de garantir e incentivar o desenvolvimento da gestão democrática;
20	Desempenhar seu cargo/função com responsabilidade, compromisso, assiduidade, pontualidade, urbanidade e respeito;
21	Apresentar-se em trajes condignos, adequados ao ambiente escolar;
22	<p><b>Orientar, coordenar e assessorar as práticas curriculares e avaliativas, no que envolve:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Orientação e acompanhamento dos planejamentos, projetos e instrumentos de avaliação;</b></li> <li>- Registro de informações nos documentos legais escolares;</li> <li>- Acompanhamento da elaboração e da aplicação dos processos de classificação e reclassificação dos alunos;</li> <li>- <b>Planejamento e organização das Horas Pedagógicas.</b></li> </ul>

**Fonte:** Regimento Escolar 2018 - Escola Resistência.

Como podemos observar na leitura do Quadro 12, o trabalho do CP da Escola Resistência não se atém, tão somente, a uma dimensão micro do ato pedagógico (processos ensino-aprendizagem) e, tão pouco, ao atendimento da dimensão pedagógica da escola. Tal trabalho estende-se para a realização de tarefas de cunho o técnico/burocrático/pedagógico que envolvem toda a comunidade escolar (professores, alunos, gestores, funcionários, pais, colaboradores da escola, dentre outros). Destacamos a intenção desta Escola em buscar desenvolver um trabalho de CP de forma “coletiva, integrada, interdisciplinar e em conjunto”, (n. 1, 4, 5, 6) o que pressupõe um trabalho colaborativo e desenvolvido entre pares, bem como, “promover ações que facilitem a integração e inclusão de todos” (n. 14), numa típica alusão aos princípios da escola inclusiva. Ao que nos parece, tais atribuições revelam o sentido da mediação e da articulação que se deseja ao do trabalho do CP em:

(...) decorrência de sua posição de elemento articulador do processo ensino-aprendizagem na escola. Uma pessoa que está, ao mesmo tempo, dentro e fora do contexto imediato do ensino, que possui uma visão ampla do processo pedagógico da escola, do conjunto do trabalho realizado pelos professores. Sua ação que se efetiva na cumplicidade com os professores é uma relação entre pares, de troca de informações e conhecimentos, da elaboração e acompanhamento conjunto de planejamentos, projetos e propostas de trabalho. Uma prática que se efetiva no próprio ambiente de atuação, em diferentes momentos e situações do exercício profissional dos educadores (GEGLIO, 2003, p. 116).

Destacamos ainda que as atribuições das CP da Escola Resistência não explicita a FCP no contexto de trabalho. Porém, ao considerarmos que a FCP na escola pode ocorrer sob diferentes nuances e formas, entendemos que das vinte e duas atribuições das CP expressas no Quadro 11, dez são ações de FCP (1; 2; 4; 5; 7; 10; 11; 13; 18 e 22), pois a condição de formador do CP lá estão contidas. Nesse sentido, Geglio (2003) destaca o papel de articulador que precisa ter o CP ao acompanhar o fazer pedagógico dos professores.

Tal articulação é apontada, também, nas atribuições do CP da Escola Freiraça, conforme estipula o PPP, sistematizadas no Quadro 13. Dos onze itens observados no referido documento, oito relacionam às ações de FCP- Centrada na Escola (1, 2, 3, 5, 8, 9, 10 e 11).

**Quadro 13:** Atribuições de CP, segundo o PPP da Escola Freiraça.

Nº	ATRIBUIÇÕES
1	Orientar e acompanhar o fazer pedagógico de seus pares-professores.
2	Dirigir momentos de discussão e sistematização de formações em serviço

Nº	ATRIBUIÇÕES
	significativas quer nas Horas Pedagógicas dos professores, quer em encontros de planejamentos de propostas interdisciplinares sugeridas e organizadas pela comunidade escolar para buscar soluções aos problemas e dificuldades enfrentadas pela escola, sobretudo a respeito do manejo quanto as diferentes deficiências dos ECD.
3	Desenvolver atividades de resgate da intencionalidade do fazer pedagógico na escola organizada em ciclos de formação, agindo de forma estratégica, pensando em caminhos alternativos, promovendo o desenvolvimento de formas diferenciadas de ensino que respondam as necessidades de seu público diversificado em diversos aspectos.
4	Promover reuniões e encontros com os pais/responsáveis dos estudantes, no sentido de mantê-los informados quanto ao rendimento escolar, avanços e dificuldades encontradas pelos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.
5	Promover reuniões de discussão com professores, de modo que este conheça e identifique as dificuldades de cada aluno para que assim possa traçar metas e objetivos para desenvolver o aprendizado deles.
6	Promover encontros com a gestão escolar quanto aos objetivos a serem alcançados na escola de um modo geral, visando um processo de aprendizagem consciente e crítica dos alunos.
7	Participar de reuniões para discussão de todas as deliberações fundamentais para o exercício das funções essenciais do contexto educativo, assegurando a qualidade social da educação.
8	Empreender parceria com o CRIE/SEMEC
9	Oportunizar reuniões específicas para elaboração de recursos que facilitem o processo de aprendizagem, planejamento das adaptações escolares necessárias.
10	Participar das instâncias de avaliação da ação escolar, tais como: Conselho escolar, Conselhos de Ciclo; Plano Pedagógico de Apoio – PPA, Projeto Político-Pedagógico da escola.
11	Assessorar o professor na produção e organização dos instrumentos de registros de avaliação, tais como: arquivo de atividades dos alunos, Diário de classe e Registro Síntese de Acompanhamento Individual do aluno.

**Fonte:** Projeto Político-Pedagógico da Escola Freirança – ano 2018.

Tal qual a Escola Resistência, as atribuições do CP na Escola Freirança possuem uma abrangência que engloba múltiplas tarefas técnico/pedagógica/administrativas (polivalência, versatilidade e flexibilidade), igualmente, para atender um público diversificado (comunidade escolar) em contexto de trabalho, também, precário. Um destaque a ser dado nestas atribuições, diz respeito à forma explícita de assegurar a FCP na escola por meio da atividade denominada de Hora Pedagógica (HP). As HP da rede municipal de ensino de Belém constituem-se em espaços-tempos de FCP (4h semanais) desenvolvida ora no Centro de Formação de Professores da SEMEC e do NIED, ora desenvolvida nas escolas onde atuam os professores e CP.

A HP dos professores nas escolas pesquisadas é uma oportunidade fundamental para o desenvolvimento da FCP-Centrada na Escola. No Regimento Escolar da Escola Resistência (2018) a HP é definida como espaço-tempo para planejamentos, estudos e afins (2018). No PPP da Escola Freirança (2018, p. 39) as ações da HP abrangem:

[...] estudo, discussão de literatura previamente selecionada referente às deficiências; estudos de casos, fundamentados no olhar específico de cada profissional envolvido (coordenador pedagógico, professor da sala regular, professor da sala de recursos, psicólogo que atua na escola); planejamento de metas e objetivos para o desenvolvimento integral de cada aluno; avaliação dos cursos traçados para o ensino-aprendizagem dos alunos.

O PPP da Escola Freirança ressalta a importância da FCP-Centrada na Escola como uma atividade para além do que a SEMEC oferta como desenvolvimento dela, ou seja, são processos formativos (escola/sistema) em que se constrói com os professores, CP e sistema de ensino ações de formação que podem convergir para a melhoria da prática educativa, buscando assim, transformações para a formação e prática dos professores, dos estudantes, dos gestores e das Escolas pesquisadas. A Escola Freirança, como *locus* de formação continuada é, assim, concebida:

Conceber a escola como um espaço coletivo e solidário de formação, implica ter consciência de que muito precisa ser feito de modo a atingirmos a qualidade social da educação, pois o compromisso deve ser compartilhado por todos os profissionais envolvidos no processo educativo, marcado pela busca por uma preparação adequada que lhes possibilite atuar com competência com um público tão diversificado, com especificidades próprias e necessidades variadas de apoio e de recursos. Percebe-se que somente as formações externas oferecidas pela SEMEC não garantem o desenvolvimento de habilidades e competências para lidar com o novo, com aquilo que nos desafia enquanto profissionais da educação. Há a necessidade de organização de momentos de formação em serviço, de discussão de dificuldades, de busca por estratégias de ensino para aqueles que apresentam modalidades diferentes de aprendizagem, que necessitam desenvolver habilidades básicas para uma aprendizagem significativa (PPP 2018 - Escola Freirança, p. 17-18).

O PPP da Escola Freirança evidencia a importância das parcerias colaborativas, numa perspectiva de trabalho articulado e coletivo entre a Escola e a Rede de Ensino da SEMEC/Belém por meio de políticas formativas diversas como: ECOAR<sup>66</sup>, Expertise em

---

<sup>66</sup> O Programa ECOAR- “Elaborando Conhecimento para Aprender a Reconstruí-lo” surgiu em 2005, é um programa de formação continuada de professores da SEMEC que abrange a oferta de cursos relacionados a alfabetização, letramento e matemática, com objetivo fim de capacitar professores na aprendizagem dos

alfabetização<sup>67</sup>, ALFAMAT<sup>68</sup>, Informática<sup>69</sup>, CRIE<sup>70</sup> “no sentido de garantir a permanência das crianças com deficiência na escola, de forma significativa e que verdadeiramente promova o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, por meio de formações gerais, específicas e articulações coletivas” (PPP – ESCOLA FREIRANÇA, p, 7).

As atribuições das CP das Escolas Resistência e Freirança, listadas nos Quadros 12 e 13, situam-se no campo das ideias, portanto, das intenções e do desejado. Entre o pensado e o vivido, entre a teoria e a prática, entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, o oficial e o real das escolas proliferam dilemas, problemas, conflitos, dificuldades, contradições que inibem o alcance das finalidades sócio-educativas da escola e, conseqüentemente, do trabalho da coordenação pedagógica. Todavia, a escola materializa seu trabalho pedagógico pelo conflito e contradição, por isso, complexa, e por suposto, nem sempre o CP desenvolve um trabalho pedagógico na sua plenitude, como idealizado, e a contento, como a realidade objetiva deseja. Na especificidade do trabalho pedagógico das CP nas Escolas pesquisadas, estas profissionais se deparam com inúmeras atividades técnico/pedagógica/administrativa/burocráticas (Polivalência de trabalho) para atender a um público diverso (professores, alunos, gestores, rede de ensino, pais, comunidade escolar, colaboradores, entre outros), cada um, com suas especificidades.

Todavia, o que dizem as CP acerca da caracterização do trabalho pedagógico que desenvolvem nas Escolas pesquisadas? O Quadro 14, a seguir, apresenta uma sistematização das principais características do trabalho das CP das Escolas Freirança e Resistência, conforme as narrativas destas participantes:

---

estudantes de 6 a 9 anos. Suas diretrizes metodológicas se ancoram no antigo ISEBE (Instituto dos Educadores de Belém, criado em 1993 na SEMEC), cujos eixos de ação abrangiam a pesquisa e elaboração própria do professor cursista, com foco na aprendizagem alfabética do aluno.

<sup>67</sup> O Projeto Expertise foi lançado em 2007 e surge como um braço metodológico do Programa ECOAR com ações formativas voltadas para a alfabetização das crianças do Ciclo I – 1º ano do ensino fundamental.

<sup>68</sup> ALFAMAT surgiu em 2009, é um subprograma do ECOAR para formação continuada de professores do Ciclo II – 4º e 5º ano do ensino fundamental com vistas à qualificação profissional no âmbito da Alfabetização Matemática, Leitura e Escrita.

<sup>69</sup> Informática representa para as participantes, o Departamento da SEMEC que cuida da formação em serviço das coordenadoras pedagógicas da Rede Municipal de Belém,

<sup>70</sup> O CRIE é o Centro de Referência em Inclusão Educacional da SEMEC, setor que cuida das políticas de formação continuada de professores na perspectiva da inclusão escolar da Rede municipal de Belém.

**Quadro 14:** Características do Trabalho das CP, segundo a pesquisa de campo nas Escolas Freirança e Resistência.

Nº	Ações desenvolvidas pelas CP	Vínculos do trabalho do CP
1	Reescrita do PPP da escola a cada renovação de autorização da Escola: redimensionamento de projetos, atualizações de equipes, coleta de sugestões e apontamentos da comunidade escolar.	Gestão da escola
2	Reuniões pedagógicas com a equipe docente, equipe do AEE e equipes de formadores da SEMEC – Centro de formação e NIED.	Formação continuada de professores centrada na escola
3	Reuniões administrativas com a Direção escolar referentes a questões de sistemas de informações internos da SEMEC (SIGA, Diário <i>on line</i> e afins).	Gestão da escola
4	Reuniões com a família dos estudantes, de forma semestral, bimestral, coletiva, individual ou por turmas e ciclos de formação no formato de plantões pedagógicos ou atendimentos pedagógicos.	Processo formativo da família
5	Reunião com a família dos ECD e professores do AEE.	Processo formativo da família
6	Acompanhamento e assessoramento da HP dos professores (semanal) por turno de trabalho.	Formação continuada de professores centrada na escola
7	Desenvolvimento de estudos sobre a inclusão – características dos tipos de deficiência que há na Escola (ECD matriculados), com todos os professores da escola com mobilização de palestrantes externos (CRIE/SEMEC ou COEES/SEDUC).	Formação continuada de professores centrada na escola
8	Responsabilização institucional, por turno, da rotina geral da escola na ausência da gestora escolar.	Gestão da escola
9	Elaboração dos planos de ação anual das coordenações pedagógicas por turno e encaminhados à gestão escolar. Neste plano, há a organização das necessidades formativas dos PSC referentes a educação inclusiva de ECD.	Planejamento escolar
10	Construção, desenvolvimento e avaliação da Jornada Pedagógica anual e semestral da escola.	Formação continuada de professores centrada na escola
11	Discussão coletiva e adaptação do calendário letivo anual da SEMEC para as ações coletivas obrigatórias da escola.	Planejamento escolar
12	Participação das formações pedagógicas promovidas pela SEMEC aos coordenadores pedagógicos no NIED.	Formação continuada de coordenadores pedagógicos centrada em outros contextos fora da escola
13	Monitoramento dos resultados das avaliações das turmas do ensino fundamental antes de serem encaminhadas via relatório final ao Centro de formação e NIED.	Gestão da escola
14	Acompanhamento do trabalho dos professores das turmas encaminhadas para o PPA* da escola (PPA: Plano Pedagógico de apoio).	Formação continuada de professores centrada na escola
15	Desenvolvimento dos Conselhos de Ciclo por turma, com a participação representativa de toda a comunidade escolar.	Formação continuada de professores centrada na escola

Nº	Ações desenvolvidas pelas CP	Vínculos do trabalho do CP
16	Desenvolvimento mensal de momentos coletivos com professores de um mesmo ciclo de formação, com a exposição de relatos de experiências, trocas de saberes e informações com a finalidade principal de socialização do trabalho docente e pedagógico desenvolvido na escola.	Formação continuada de professores centrada na escola
17	Apontamento de soluções, estratégias, dificuldades (problematizações da prática pedagógica) no ano letivo anterior para reorganizar caminhos para o ano vindouro.	Planejamento escolar
18	Organização de palestras no contexto da escola (sobre psicologia do desenvolvimento, autoestima de professores, relações interpessoais etc.), articulando convidados da própria SEMEC ou parcerias de faculdades privadas.	Formação continuada de professores centrada na escola
19	Atualização de informações aos PSC sobre eventos de formação que a SEMEC oferece (e o CP participou) ou sobre normativas referentes ao Sistema municipal de ensino de Belém.	Formação continuada de professores centrada na escola
20	Organização das festas pedagógicas na escola (ex. Dia da família ou outras datas comemorativas clássicas).	Planejamento escolar
21	Apoio didático-pedagógico ao PSC (atividades em sala de aula para suprir apoio dos estagiários de ECD).	Gestão didática
22	Atendimento individualizado na sala de coordenação (com uso de caderno de atividades didáticas da coordenação pedagógica ou microssistema para realizar dinâmica de relaxamento), aos ECD apresentando dificuldades de interação nos horários letivos de aula ou aguardando a família para o horário de saída, já que era rotina atrasos dos familiares.	Gestão da aprendizagem
23	Assessoramento nos planos mensais dos PSC referentes aos níveis de aprendizagens das turmas dos ciclos de alfabetização – Ciclo I.	Planejamento escolar
24	Construção, organização e distribuição dos horários de aulas aos PSC e das salas ambientes (biblioteca escolar, sala de informática, laboratório de ciências etc.).	Planejamento escolar
25	Elaboração de documentos oficiais junto à diretora escolar para desenvolver eventos pedagógicos com as turmas em espaços externos a escola.	Gestão da escola
26	Apoio pedagógico (não rotineiro) aos PSC no detalhamento das atividades de Sequência Didática do Projeto Expertise da SEMEC nas HP no contexto da escola.	Formação continuada de professores centrada na escola
27	Substituição temporária do PSC nas turmas de ciclo I durante um horário de aula para suprir uma situação emergencial no dia de trabalho daquele professor.	Gestão didática
28	Pesquisa e Construção de material didático-pedagógico para o PSC trabalhar com ECD na sala de aula.	Formação continuada de professores centrada na escola

**Fonte:** Dados empíricos da Pesquisa (Entrevistas, Diário de campo e Livro de Ocorrência da Coordenação Pedagógica). \* Projeto da Escola Freirança.

Por ocasião das entrevistas as CP destacaram que o trabalho pedagógico que ora desenvolvem nas Escolas Freirança e Resistência poderia ser de maior qualidade, caso as respectivas Escolas oferecessem condições objetivas de infraestrutura para tal (dependente das políticas de financiamento da educação do Município de Belém). Elas se queixam que as Escolas padecem de infraestrutura física, pedagógica e humana, insatisfatórias para o alcance das finalidades educativas. Ressaltam que a equipe técnica pedagógica das Escolas é diminuta, assoberbando a CP de inúmeras tarefas (multitarefa/polivalente), ao que nos parece, de largo espectro: pedagógica, burocrática, técnico/administrativa, política.

Elas ressaltaram também que, por vezes, precisam atender situações de trabalho imediatas para os quais não foram formadas, relativas ao campo da psicologia, assistente social, policial, jurídico, enfermeiro, dentre outros, e o fazem precariamente, ou seja, vivenciam condições intensificadas de trabalho. Para elas, o trabalho de outros profissionais compondo a equipe de CP, por exemplo, o assistente social e o psicólogo, seria uma oportunidade de ampliar e qualificar, melhor, o trabalho pedagógico que as Escolas desenvolvem, constituindo-se em um desafio a ser enfrentado pela Rede.

Ademais, destacaram que realizam atividades em algumas situações de apoio a gestão escolar que não se enquadram nas atribuições pedagógicas definidas nos documentos oficiais, tais como: porteiro, merendeiro, cozinheiro, limpeza, secretaria, dentre outros, como forma de manter a ordem, a disciplina, a rotina de trabalho, que, quando desrespeitadas, acabam por interferir na organização do trabalho das Escolas como um todo. Tal imprevisto, evidenciam um desvio de função muito questionado pelas CP, caracterizando com isto, um evidente cenário de acúmulo de atividades do CP.

A polivalência do trabalho do CP traz como consequência a intensificação das tarefas que precisam realizar a contento no tempo de trabalho contratualizado com a SEMEC/Belém, desprendendo, para isto, muito esforço físico e intelectual. Realizar múltiplas tarefas, muitas delas para além de pedagógicas, no tempo estipulado para tal não tem sido tarefa fácil para as CP devido a complexidade do trabalho. Assim, não é sem razão que elas se ressentem de terem que levar para o convívio familiar algumas tarefas inconclusas nas Escolas e que podem ser finalizadas fora do espaço escolar.

Neste sentido, percebe-se o fenômeno da extensificação do trabalho (alongamento de jornada com a diluição das fronteiras do trabalho e do não trabalho) como causa e consequência dessa intensificação, assim ressaltada por Lara, Quartiero e Bianchetti (2017, p. 7) quando dizem que:

O redimensionamento de tempos e espaços de trabalho traduz-se como prolongamento de tempos (...) e espaços de trabalho (...) o que Marx (1996) já havia anunciado como o processo de subordinação formal em sujeição real do trabalho ao capital.

Não obstante a esse cenário de intensificação do trabalho das CP nas Escolas Freirança e Resistência, as CP pensavam, organizavam e desenvolviam seus planos de trabalho anual, com base nas condições objetivas das Escolas, problematizando tanto as experiências exitosas como as negativas do ano anterior referente ao trabalho pedagógico voltados aos ECD. Como revela a narrativa da CP Nísia:

Aqui tudo é pensado conforme as condições que a gente tem. No nosso Plano Anual da coordenação pedagógica organizamos as falas dos PSC e a partir das necessidades dos ECD que trabalhamos ano passado, elaboramos ações formativas mais próximas da realidade dos PSC. É uma questão de dar apoio pedagógico aos PSC e orientar também os PAEE para que eles nos ajudem a formar estes professores. Sozinhas aqui na coordenação, não damos conta, é muita demanda: trabalhar com professor, trabalhar com os problemas da escola. No planejamento das formações, a gente faz uma semana pedagógica, então a gente tem todo um trabalho inicial com os professores, sempre é escolhido um tema, a gente trabalha esse tema. Geralmente o tema escolhido é de uma vivência em sala de aula. Esse tema nós trabalhamos o ano todo. Nós elaboramos o planejamento junto com eles, e procuramos sempre acompanhar a dificuldade do ECD junto com o professor e oferecer sugestões para este professor, de acompanhar o planejamento deles também (CP NÍSIA, Escola Resistência).

Nessa perspectiva, voltamos a nos perguntar: Se se reconhece que o trabalho do CP tem uma vertente importante para dinamizar a FCP centrada na escola, como as Escolas Resistência e Freirança caracterizam esta atividade na perspectiva da educação inclusiva? Esta caracterização, também, obteve uma abrangência significativa, afinal tal formação nas respectivas Escolas envolveu professores de todos os Ciclos de formação do ensino fundamental, de modalidade de ensino ofertada pelas Escolas (EJA fundamental), das diferentes áreas do conhecimento e necessidades formativas apresentadas ao longo do ano letivo, dentre outros. Para nós, contudo, intencionávamos caracterizar tal trabalho apenas aqueles relacionados à educação inclusiva (educação especial/ECD), recorte do objeto de tese.

O Quadro 15 sistematiza as principais características do trabalho do CP, nomeadamente no desenvolvimento da FCP-Centrada na Escola, considerando o processo de inclusão escolar realizado nas Escolas Freirança e Resistência:

**Quadro 15:** Trabalho das CP no desenvolvimento da FCP centrada na escola inclusiva.

Trabalho Pedagógico do CP	FCP- centrada na escola inclusiva
Reconstrução permanente do PPP da Escola. (durante as Jornadas Pedagógicas no início do ano letivo)	Inserção anual dos subprojetos ou ações alternativas pedagógicas voltadas para a inclusão escolar: ações formativas colaborativas realizadas com PSC e PAEE das escolas.
Reuniões pedagógicas com as equipes docentes, equipe do AEE e equipes de formadores da SEMEC – Centro de formação e NIED.	Encontros formativos e dialógicos com PAEE que envolvem, exclusivamente, temáticas sobre os processos ensino-aprendizagem dos ECD
Reunião com a família dos ECD e professores do AEE - PAEE.	Encontros formativos e dialógicos com PAEE que envolvem, exclusivamente, temáticas sobre os processos ensino-aprendizagem dos ECD
Acompanhamento e assessoramento da HP dos professores (semanal) por turno de trabalho.	Encontros formativos articulados pelo CP para promover a organização do trabalho pedagógico em colaboração com PSC e PAEE.
Desenvolvimento de estudos sobre a inclusão – características dos tipos de deficiência, com todos os professores da escola com mobilização de palestrantes externos (CRIE/SEMEC ou COEES/SEDUC).	Encontros formativos e dialógicos com PSC e PAEE que envolvem, exclusivamente, temáticas sobre os processos ensino-aprendizagem dos ECD.
Construção, desenvolvimento e avaliação da Jornada Pedagógica anual (início do ano) e semestral (mês de agosto) da escola.	Articulação do CP para promover a organização do trabalho pedagógico em colaboração com PSC e PAEE.
Acompanhamento do trabalho dos professores das turmas encaminhadas para o PPA* da escola (PPA: Plano Pedagógico de apoio).	Dispositivo formativo da Escola Freiraça desenvolvido na sala da coordenação pedagógica que desenvolvem diálogos formativos com as professoras de sala de leitura, biblioteca escolar e estagiários da UFPA* com objetivo principal de acompanhar pedagogicamente os ECD e outros estudantes da instituição que apresentem dificuldades no processo ensino-aprendizagem.
Desenvolvimento dos Conselhos de Ciclo por turma, com a participação representativa de toda a comunidade escolar.	Encontros formativos e dialógicos com PSC e PAEE que envolvem, dentre outras temáticas, abordagem sobre os processos educativos dos ECD
Desenvolvimento mensal de momentos coletivos com professores de um mesmo ciclo de formação, com a exposição de relatos de experiências, trocas de saberes e informações com a finalidade principal de socialização e problematização do trabalho docente e pedagógico desenvolvido na escola.	Encontros formativos e dialógicos com PSC e PAEE que envolvem, dentre outras temáticas, abordagem sobre os processos educativos dos ECD

Trabalho Pedagógico do CP	FCP- centrada na escola inclusiva
Organização de palestras no contexto da escola (sobre psicologia do desenvolvimento, autoestima de professores, relações interpessoais etc.), articulando convidados da própria SEMEC ou parcerias de faculdades privadas.	Articulação do CP para processos formativos na escola.
Atualização de informações aos PSC sobre eventos de formação que a SEMEC oferece (e o CP participou) ou sobre atos normativos referentes ao Sistema municipal de ensino de Belém.	Assessoramento do CP para processos autoformativos do PSC e para atualização dos dispositivos legais que os PSC precisam tomar conhecimento para fundamentação de seu trabalho docente. (por ex. informativos sobre Portaria de lotação de professores e nº de ECD por turma).
Apoio pedagógico (não rotineiro) aos PSC no detalhamento das atividades de Sequência Didática do Projeto Expertise da SEMEC nas HP (internas) no contexto da escola.	Assessoramento do CP para apontar ferramentas didáticas que possibilitem o PSC desenvolver com todos os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.
Pesquisa e Construção de material didático-pedagógico para o PSC trabalhar com ECD na sala de aula.	Estudos formativos e dialógicos com PSC e PAEE que envolvem, exclusivamente, temáticas sobre os processos ensino-aprendizagem dos ECD.
Reuniões (informais) nos corredores das salas de aula com PSC e pais dos ECD.	Assessoramento e articulação do CP em conversas dialógicas entre professores e pais quanto ao processo ensino-aprendizagem e desenvolvimento social dos ECD.

**Fonte:** Dados da pesquisa (Entrevistas, Diário de campo e Livro de Ocorrência da Coordenação pedagógica)

Legenda: UFPA: Universidade Federal do Pará.

A FCP- centrada na escola inclusiva desenvolvida pelas CP na Escola Resistência e Freirança mobilizam 2 elementos indissociáveis que repercutem na melhoria da prática pedagógica dos professores, favorecedores de processos de inclusão escolar: a reconstrução dos PPP durante as Jornadas Pedagógicas realizadas no início do ano letivo. As jornadas Pedagógicas nas escolas municipais de Belém constituem-se em espaços-tempos de formação continuada de professores centrada na escola e podem se desenvolver de diferentes modelos, com a participação de formadores externos e/ou formadores da própria escola. Nas Escolas pesquisadas, esta formação ocorre a cada semestre letivo.

Essa reconstrução se faz importante face à promoção de atitudes dialógicas entre os pares das escolas (PSC-PSC; PSC-CP; CP-PAEE; PAEE-PSC; CP-gestores; CP-formadores dos centros de formação da SEMEC). Outro elemento é a construção de uma ambiência de FCP-Centrada na Escola por meio, principalmente, das HP semanais internas, das Jornadas Pedagógicas semestrais com todo o coletivo de profissionais da escola, como espaço de trocas

de experiências em reuniões, oficinas e cursos de curta duração ministrados entre eles, por eles (CP, PSC, PAEE) ou por técnicos de referências do CRIE (Escola Resistência e Freirança<sup>71</sup>).

Percebemos, ainda, conforme o Quadro – que as ações formativas oportunizadas pelas CP, a exemplo das reuniões de corredores entre CP e PSC para tratar dúvidas sobre a alfabetização de estudantes autistas nas turmas de 1º ano/EF é uma atividade comum das CP nas Escolas pesquisadas, mesmo não se definindo para as participantes da pesquisa como uma ação formativa legitimada pela modalidade de formação centrada na escola. Estas profissionais não reconhecem e nem se apropriam desse conhecimento, embora percebam a importância de formações alicerçadas na realidade da escola como pudemos registrar em conversa informal, registrada em nosso Diário de Campo, as narrativas das PSC Teresa e Frida e a CP Paraguaçu.

Apesar desse não reconhecimento pelas referidas participantes da pesquisa, da modalidade de formação centrada na escola inclusiva, a formação no contexto escolar realizada pelas Escolas pesquisadas é planejada e desenvolvida pela CP a partir da tomada de decisão do coletivo de professores acerca dos rumos, objetivos, conteúdos, tempo, evento desta formação, formadores, dentre outros. Ou seja, o trabalho coletivo, participativo, colaborativo entre professores e coordenação pedagógica existe para dar voz e protagonismo aos professores do próprio processo de aprendizagens deles. Tal atitude, explica o desvalor que estas CP têm com deliberações formativas unilaterais ou decididas somente em gabinetes da gestão escolar:

Nunca decidimos sozinhas as pautas de formação aqui na escola. Tudo que vai ser realizado para a formação de professores, a gente faz reunião das equipes técnicas e docentes e entramos num consenso. Cada um traz uma ideia, não estamos sozinhas, estamos fazendo esse acompanhamento pedagógico com o coletivo e considerando as condições de trabalho (CP OLGA, Escola Freirança).

Vale ressaltar ainda que tanto no Regimento Escolar como no PPP das Escolas pesquisadas, as ações formativas propostas na perspectiva do processo de inclusão escolar evidenciam ações colaborativas, articuladas e coletivas entre professores, CP e gestores com vistas à manutenção de “uma relação de interdependência de seus fazeres distintos” (PPP – ESCOLA FREIRANÇA, p. 38). Tais ações ressaltam a parceria entre os profissionais da

---

<sup>71</sup> Dados obtidos via análise documental do PPP e Livro de Ocorrências das Escolas pesquisadas e no Diário de Campo.

escola com o intuito de “melhorar e facilitar o trabalho pedagógico” e possibilitar o ‘sucesso na aprendizagem de todos os alunos, [...] em seus tempos diferenciados de desenvolvimento, priorizando a valorização de sua autoestima e de sua formação global’ (REGIMENTO ESCOLAR- Escola Resistência, p. 19-29).

Em outras situações observadas em determinados momentos da pesquisa de campo, percebemos no trabalho das CP uma rotina de reuniões informais com PSC realizadas antes ou depois das aulas. Estas reuniões individuais/coletivas, em relatos das CP obtidos posteriormente, tinham como principal conteúdo identificar as dificuldades apresentadas pelos ECD e refletir como elas poderiam aprender melhor. Foram reuniões que se revelavam estratégicas como evento formativo para PSC no ambiente escolar propriamente dito. Este contexto de atuação do CP e PSC reforça o potencial formativo do ambiente de trabalho, como reitera Canário (1995, p. 38):

Como todas as outras pessoas, os professores formam-se a partir de um trabalho sobre si próprios, da ação dos outros e da influência do contexto de trabalho em que estão inseridos. Com efeito, o aspecto central da formação centrada na escola, reside em reforçar o potencial formativo do ambiente de trabalho, através de modalidades de trabalho e de situações informais, frequentemente desvalorizadas.

Os eventos formativos direcionados ao conjunto dos professores das Escolas pesquisadas foram de natureza diversa, alguns registrados no diário de campo. Assim, eles assumiram um formato de HP semanais (4h semanais), Jornadas Pedagógicas semestrais (16h/semestre), reunião individual/coletivas (1h/média), Conselhos de Ciclo (4h/bimestre), observação, supervisão e acompanhamento do processo ensino-aprendizagem com *feedback*, reuniões informais esporádicas, entre outros). Registramos que as formações sob a responsabilidade dos CP desenvolvidas nas Escolas Freiraça e Resistência investigadas eram pautadas pelo diálogo, reflexão crítica e respeito aos posicionamentos contrários dos participantes com vistas a melhoria da qualidade da educação escolar. Ou seja, o apoio técnico e humano dos CP no contexto das escolas dado aos professores reverbera naquilo que Mucharreira (2016) enfatizou em seus estudos e nós concordamos: a potencialidade do desenvolvimento profissional no seio de comunidades de práticas gera a consequente melhoria da qualidade do ensino ministrado nas escolas. Assim, continua o autor,

O recurso a prática de supervisão e mentoria, no seio de comunidades de prática, tende a promover o desenvolvimento profissional docente, pois leva à reflexão de práticas, à construção de materiais, ajudando a supervisão na

problematização da função docente, reflexão esta que terá que ter em atenção as diferentes dimensões e etapas do exercício da função docente (MUCHARREIRA, 2016, p. 325).

Deste modo, refletir sobre a importância do trabalho do CP para o desenvolvimento da FCP numa perspectiva da inclusão escolar é se ter oportunidade de problematizar a prática docente no contexto escolar, observando as necessidades formativas dos professores. A FCP como espaço de problematização e reflexão crítica coletiva da prática pedagógica dos professores e do trabalho pedagógico da escola como um todo pode ser realizado por

- Trocas de experiências (Partilha de dúvidas, inquietações, angústias. Descoberta: o problema não acontece só comigo! Partilha de esperanças, práticas. Descoberta: o sonho de mudança não é só meu!)
- Sistematização da própria prática; resgate do saber docente;
- Pesquisa: a partir da reflexão surge a necessidade do estudo, que é feito, então, tendo um significado, uma vez que corresponde a um problema localizado na realidade;
- Desenvolvimento da atitude de cooperação e corresponsabilidade;
- Elaboração de formas de intervenção pessoais (qualificadas pela reflexão conjunta) e/ou coletivas (possibilitando a integração entre diferentes áreas ou níveis);
- Avaliação do trabalho;
- (Re)Planejamento;
- Celebração (da vida, das conquistas do grupo) (VASCONCELOS, 2019, p. 175-176).

Estas sugestões consideradas por Vasconcelos (*op. cit*) não tem encontrado caminho fácil para o trabalho do CP no desenvolvimento de FCP desenvolvida nas Escolas pesquisadas. Debate este que faremos especificamente na Seção 6 desta Tese.

Concluimos esta seção destacando a importância do trabalho do CP como mediador e articulador das relações escolares com vistas à melhoria do processo educativo. Neste sentido, o papel dele como agente de FCP na escola em colaboração com professores e gestores assume um protagonismo, pois representa um avanço qualitativo em reconhecer a escola como *locus* privilegiado da formação contínua de professores. O contexto histórico/geográfico e a especificidade pedagógica de cada escola tornam os PPP próprios sobre os quais os professores desenvolvem suas aprendizagens como docentes, assim, “cada escola é uma realidade singular, e é nela que os professores ‘aprendem a sua profissão’ (ALMEIDA, 2013, p. 12).

Sendo o CP, considerado o profissional de referência nas formações em contexto de trabalho, este pode contribuir para o processo de aprendizagem do professor e, consequentemente, impactar sua prática pedagógica para melhor. Mas, para o CP contribuir

para o processo formativo dos professores no espaço de trabalho é necessário que a própria comunidade escolar e as redes de ensino o reconheçam como agente de FCP no espaço escolar, pois

O entendimento é que a sustentação das ações formativas do coordenador, de ações colaborativas na escola e das atividades que lhe competem decorre do reconhecimento de sua função formadora e da implantação de uma rotina que suporte seu exercício profissional (GOUVEIA; PLACCO, 2013, p. 77).

Nesta perspectiva, a função formadora do CP na escola representa um desafio para este profissional da Pedagogia, haja vista ser tarefa complexa e permeada de trabalho conflituoso, que demanda diálogos permanentes sobre diversos temas do processo educativo (currículos, métodos e estratégias de ensino, dentre outros) para desenvolver propostas educativas e favorecedoras de experiências inovadoras e inclusivas. Entendemos que a especificidade deste trabalho impescinde considerar a experiência profissional do pedagogo desde a sua trajetória de vida pessoal, passando pela formação inicial, por sua competência pedagógico-didática e a consecução das políticas educacionais inclusivas, favorecedoras de um trabalho pedagógico de qualidade no contexto das escolas públicas.

A tarefa não é fácil, demanda estudos, “autoformação formadora” (ARROYO, 2009, p. 41) e autoconstrução da pessoa do CP na perspectiva de buscar sentido pessoal e significado social (FRANCO, 2009) do trabalho na escola.

Analisar criticamente o trabalho do CP é considerar, para ele e para os professores, práticas que favoreçam a emergência de processos autoformativos, “é uma ruptura da lógica adaptativa e instrumental da formação continuada de professores centrada na escola” (CANÁRIO, 1995, p. 42), contribuindo, assim, no desenvolvimento dessa formação na perspectiva da escola inclusiva. Ou seja, autoformação destes profissionais na escola não é algo estanque que se realiza por livre e solitária vontade dos CP e professores, é um processo coletivo e dinâmico, mas que muitas vezes é negligenciado pelos sistemas de ensino por dar pouca estrutura de trabalho a estes profissionais como bem salienta Canário (1995, p. 43):

A construção de dispositivos de autoformação significa, da parte dos gestores, a criação de condições materiais, institucionais e simbólicas que favoreçam a emergência de processos autoformativos. Estas condições podem sintetizar-se (sem preocupações de exaustividade ou de exclusividade) nas seguintes vertentes principais:

- Na organização da informação posta à disposição dos professores;

- Na organização da circulação da informação, suscitando o intercâmbio de saberes e experiências;
- Na multiplicação de situações interativas de natureza não formal;
- No apoio aos professores para que formalizem as suas experiências em produtos, comunicáveis aos outros; e,
- Na organização dos espaços e tempos de trabalho, fazendo-os coincidir com espaços-tempos de trabalho.

Consideramos, portanto, que a tarefa formadora e autoformadora da coordenação pedagógica se defina como um *campo de trabalho* intrínseco (LIBÂNEO, 2006) e se torna imprescindível que as redes de ensino valorizem e deem voz e condições de desenvolver as necessidades formativas desse profissional para atuar, com qualidade, no planejamento e acompanhamento da execução de todo o processo didático-pedagógico (GEGLIO, 2003) da escola inclusiva.

Ainda que este campo de trabalho lhe mostre os limites da escola pública, o coordenador pedagógico se mostra como um profissional imprescindível para mobilizar a transformação da escola inclusiva em favor da educação dos ECD que precisam de um apoio pedagógico, haja vista entendermos ser a educação um direito humano imprescindível na sociedade da informação e do conhecimento que hoje vivemos. Ou seja, a práxis anticapitalista diz que devemos resistir e seguir firmes em prol de uma coletividade humana que tome consciência crítica desse direito à educação (CHARLOT, 2013).

A pesquisa documental e de campo nos mostrou a caracterização do trabalho do CP, realizado por múltiplas tarefas, entre elas, a de formador é uma das principais e mais importantes atribuições do cargo de CP. Nas Escolas pesquisadas, essa tarefa tem sido desafiadora para o profissional da pedagogia, devido as inúmeras demandas didático-pedagógica e administrativas que se operam no cotidiano da escola, tornando este trabalho complexo, intensificado, extensificado e precário. Um dos desafios para Escola Resistência e Freirança é também investir na formação continuada dos CP e não dos professores como forma de colmatar a lacuna da formação inicial, quando argumentam que pouco obtiveram instrumentalização teórico-metodológica para dar suporte às necessidades educativas dos ECD e de seus professores. Como maneira de superar esta lacuna formativa, os CP contam com a colaboração de formadores especialistas externos à escola.

## 6 O TRABALHO DO CP PARA O DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ECD CENTRADA NAS ESCOLAS FREIRANÇA E RESISTÊNCIA: DIFICULDADES E CONTRIBUIÇÕES.

A Seção 6 objetiva analisar o trabalho do CP no que se refere à formação continuada de professores desenvolvida nas Escolas Freirança e Resistência, bem como identificar as dificuldades e as contribuições deste trabalho para a melhoria da prática pedagógica dos professores que atendem ECD. Integra, ainda, esta seção, analisar em que medida o trabalho do CP é destacado nas atuais políticas de FCP formuladas pela SEMEC-Belém (2007-2016).

Como ressaltamos nas seções 3 e 5, o CP tem sido considerado como um importante profissional para, em conjunto com os docentes, pensar e materializar o processo de FCP nas escolas, seja decorrente de políticas formativas governamentais (federal, estadual, municipal) ou da própria instituição escolar. Entendemos que a elaboração/materialização de tais políticas tanto quanto as formuladas pelas escolas não podem ser compreendidas fora do contexto de mundialização do capital, haja vista que elas, como ressalta Oliveira (2013), de alguma forma, estão mais ou menos subordinadas às relações de modo de produção capitalista.

Para o alcance dos referidos objetivos, inicialmente, situamos um debate sobre os modelos de FCP, especialmente, aqueles considerados como centrados na escola, uma vez que a pesquisa de campo privilegiou esta orientação. Posteriormente, as subseções analisam determinadas ações de FCP da SEMEC-Belém (2007/2016) na perspectiva da inclusão escolar de ECD e sua interface com o trabalho do CP. Por fim, analisamos o trabalho das CP das Escolas Freirança e Resistência no que tange à FCP centrada nestas escolas, identificando as dificuldades relatadas pelas mesmas, bem como expor as contribuições das ações formativas articuladas pelas CP que se revelam na prática pedagógica das PSC.

Para a construção metodológica, analisamos as narrativas das participantes das escolas pesquisadas, assim como nos fundamentamos em teóricos alinhados ao objeto de investigação desta Tese, tais como: Garcia (1999), Canário (1994, 1995, 1996, 2002; 2006), Nóvoa (1992, 2002, 2009), Freitas (2007, 2018), Contreras (2002), Veiga (2008), Saviani (2007, 2011), dentre outros.

## 6.1 Os modelos de formação continuada de professores

Partimos do pressuposto de que um dado projeto de FCP assenta-se em um conjunto de fundamentos teórico-práticos alinhados a uma dada abordagem (modelo) educativo. Os estudiosos do campo da formação de professores agruparam estes fundamentos em 3 grandes modelos: escolarizante, reflexivo e emancipatório.

A formação de professores é um campo educativo que sofre as determinações do contexto social-econômico, político e educacional, portanto, os conceitos e os modelos que lhes dão abrigo alteram-se com o tempo. Concordamos com Garcia (1999) quando afirma que a formação de professores – abrangendo a inicial e a continuada – é um campo de conhecimento polissêmico de debates complexos.

A polissemia está associada às finalidades desta formação, ora entendida como aquela que deve “ensinar o professor a ensinar” com ênfase na dimensão técnica de ensino e voltada para a aprendizagem instrumental dos docentes, ora compreendida como uma ideia ampla do processo formativo, visto como favorecedor do desenvolvimento profissional docente, tornando indissociáveis as dimensões humana, técnica, política, cultural, social e pedagógica. Nas palavras de Silva (2016, p. 18):

A formação, como conceito relacionado com a teoria de formação de professores, surge como um processo complexo, dinâmico e evolutivo, normalmente associado à ideia de ‘aprender a ensinar’, aproximando-se mais do desenvolvimento permanente do professor, reforçando a necessidade da sua constante atualização (...).

Partimos do entendimento que a finalidade da formação de professores é o desenvolvimento profissional ao longo de sua vida. Assim, tomamos nesta tese o conceito de FCP defendido por Veiga (2008), de que a formação educa o professor para exercício do magistério. Ou seja, educar o professor ao longo da trajetória profissional é vê-lo sempre em desenvolvimento. Todavia, nem sempre este entendimento esteve presente no imaginário de professores, CP e pesquisadores, dentre outros. Não é sem razão que o debate sobre a FCP tem priorizado a definição de um quadro conceitual com o intuito de dirimir tal polissemia, evitando-se com isso, dispersão teórico-prática.

A literatura especializada sistematiza este quadro conceitual associando o conceito de FCP a modelos, quais sejam: escolarizante, prático reflexivo e o emancipatório (CANÁRIO, 1995; SAVIANI, 2011; NÓVOA, 1992, 2002; SHON, 2000, STENHOUSE, 2002).

O modelo escolarizante de FCP organiza o processo formativo aos moldes da educação tradicional (relação professor cursista-formador hierarquizada, não dialógica; conteúdo formativo a-histórico; enfoque privilegiado do aprender para ensinar; ênfase na transmissão de conteúdos e nas técnicas de ensino, dentre outros) em que se busca formar professores para atender a dimensão técnica do ensino, secundarizando a dimensão humana e política presente no trabalho pedagógico. Este modelo formativo, de abordagem conservadora, é fruto da escola tradicional, corrente de pensamento que surgiu no século XV e que se prolonga por séculos na história da educação.

O modo escolar privilegia a palavra daquele que ensina e tende a estruturar as situações pedagógicas com base na repetição de informações. Esta estratégia transmissiva tem como pressuposto que os saberes adquiridos na formação podem ser linearmente transferidos para a situação de trabalho (CANÁRIO, 1995, p. 37).

A FCP na versão escolarizante é uma ideia advinda da epistemologia positivista de formação, visualizada pelas pedagogias não-críticas dos séculos XIX e XX até meados da década de 1960 (SAVIANI, 2011). Este modelo enfatizam a racionalidade técnica na relação entre pesquisa, conhecimento científico especializado e prática profissional (SHÖN, 2000). Busca na sua metodologia de ensino a aplicação de técnicas e procedimentos didáticos para o alcance de resultados desejados em que o trabalho educativo deva ser previsível e controlado, condição humanamente impossível face à arena que é este trabalho.

Nesse modelo, há um esquema de hierarquia do aprendizado prático ao teórico. O docente-formando, ao final desse processo, será reconhecido como um *expert* técnico ou especialista técnico. Neste caso, o professor-cursista não questiona o seu exercício profissional e nem o ensino que ministra, mas tão somente é orientado para o cumprimento, de forma eficaz daquilo que aprendeu no programa de formação continuada, seguindo as diretrizes racionais da prática (CONTRERAS, 2002, p. 152).

Nóvoa (1992, 2002) afirma que a FCP numa abordagem escolarizante traz em seu bojo características do paradigma tradicional que impulsiona o desenvolvimento de práticas previamente organizadas, a partir da lógica da racionalidade técnica. São formações com sinônimo de reciclagem/treinamento/capacitação/aperfeiçoamento de professores, predominando práticas homogêneas de escolarizar alguém que, supostamente, não sabe, portanto alheias ao saber profissional que estes docentes já possuem, tratando-os como meros consumidores do conhecimento erudito, tradicionalmente veiculado pelas universidades. Para o autor, a instituição universitária tem sido considerada o local privilegiado em que este

modelo de formação mais se propaga, haja vista ter como missão produzir conhecimento científico no campo educativo.

Esse modelo de formação escolarizante ainda é muito enfatizado pelos sistemas de ensino pelo país a fora e não foi diferente na Rede Municipal de Ensino de Belém, como veremos na Seção 6.3. O Governo Federal, por exemplo, reproduz este modelo ao oferecer às secretarias de educação pacotes de FCP os quais se revelam em um rol de eventos (programas, cursos, palestras, seminários e oficinas, dentre outros) transformando as Redes, as escolas, os professores em consumidores de conteúdos formativos prontos e acabados, receptores, portanto, de informações para serem aplicadas nas práticas escolares.

Um exemplo deste modelo escolarizante é o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012)<sup>72</sup> cuja coleção de livros pedagógicos/metodológicos foi distribuída aos professores das redes municipais de todo o Brasil, dentre eles, a de Belém, com o intuito principal de instrumentalizar os professores alfabetizadores e estes desenvolverem, com êxito, o processo de letramento e alfabetização das crianças de 6 a 8 anos de idade. Podemos caracterizar o PNAIC como um modelo formativo escolarizante quando os especialistas autores dos livros (os intelectuais) ensinam como o processo de alfabetização e letramento precisa ser desenvolvido, cabendo aos professores seguir os passos das orientações do ensino recomendados, adaptando-as ao contexto escolar. Esta configuração inibe a escola de problematizar as orientações lá expostas, nem sempre atendendo às necessidades formativas dos professores, dos estudantes e das escolas. A Rede municipal de Belém adaptou o PNAIC à sua realidade educativa, criando o Expertise com a mesma finalidade de alfabetização e, tal qual o PNAIC, as Escolas Freiraça e Resistência, ao desenvolverem tal Projeto, precisavam comprovar à Rede, por ocasião das formações externas, se estão fielmente cumprindo as metas de alfabetização das turmas do Ciclo I do ensino fundamental.

Defendemos a Escola como *locus* de produção de conhecimento pelos sujeitos lá imbricados: professores, CP, estudantes, pessoal de apoio escolar e comunidade escolar como um todo. As políticas e práticas de FCP não podem ser planejadas aos olhos, tão somente, dos especialistas técnicos ou daqueles possuidores de “notório saber” contratados pelos sistemas de ensino sob pena de negar o papel dos professores e dos CP como protagonistas da própria

---

<sup>72</sup> Este Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores (BRASIL, 2012a, p. 05).

formação, a eles devem ser dados vez e voz, pois eles têm muito o que propor em termos formativos.

O segundo modelo de FCP aqui estudado é o modelo reflexivo, que entende a docência como uma prática reflexiva e que, portanto, o professor é um profissional reflexivo (SHÖN, 2000), um pesquisador de sua prática, mediante o processo de reflexão na ação (IDEM). Nesse sentido, a prática dos docentes assume um papel relevante para a análise dos problemas, limitações e dificuldades lá vividas, razão pela qual se defende o professor como pesquisador de sua prática educativa, estimulando o pensamento crítico e reflexivo na ação. Este processo de reflexão na ação visa transformar o profissional, segundo Shön (2000), em um “pesquisador no contexto da prática”, ou seja, conceber o processo pedagógico como prática reflexiva. Neste modelo formativo, Stenhouse (1985, 1991) admite a categoria de professor-pesquisador, professor investigador ou professor artista, pois, reitera o autor, o ensino é uma arte, expressa certos valores e o docente melhora sua arte (prática) experimentando-a, examinando-a criticamente.

Nos eventos formativos apresentados pela SEMEC-Belém aos PSC e PAEE, observamos durante a pesquisa uma correlação sutil desse modelo de formação na Proposta do Expertise, cujos compêndios didáticos (manuais para professores), elaborados pela equipe formativa da referida Secretaria, apresentam uma ênfase de formação baseada na compreensão de que ensinar é uma arte, cujas orientações metodológicas enaltecem o processo reflexivo do conhecimento escolar que os professores devem se ater, construído nos currículos e propostas educativas das escolas da rede (BELÉM, 2013).

Constatamos em certas formações realizados NIED e CRIE que o cumprimento das orientações curriculares estabelecidas nestes compêndios apenas traduz o caráter mecânico do ensino, da reflexão pela reflexão, sem um aprofundamento crítico da prática dos professores. Os professores das Escolas Freiraça e Resistência que seguem as orientações contidas nestes manuais reproduzem sequências didáticas modeladas pela equipe formativa da SEMEC-Belém, cobradas e avaliadas nas HP externas (realizadas nos Centros de formação), em momentos de exposição formal dos trabalhos que desenvolvem em sala de aula com seus estudantes, em que se evidencia a supervisão e o monitoramento do trabalho docente pelas instâncias superiores.

O terceiro modelo de FCP aqui referenciado, o modelo emancipador, Stenhouse (2002) compartilha a ideia de que a prática profissional não é só a realização de intenções educativas. Docentes, em uma sociedade capitalista, plural, desigual e injusta, encontram-se submetidos a pressões, contradições e contrariedades do mundo do trabalho das quais nem

sempre é fácil sair, ou nem sequer é fácil captar, com lucidez, caminhos concretos para solucionar dificuldades da prática pedagógica, nublando caminhos para a melhoria do trabalho pedagógico.

Afirma o referido autor que personalizar o problema da ‘não qualidade do ensino’ nas “mãos” do professor, deixando que ele reflita sobre sua prática é passar-lhes um instrumento que, muitas vezes, se voltará contra eles na busca da superação do ensino precário e ineficiente. Estigmatizar o problema do ensino ao sabor da política de formação continuada implementada é, para Stenhouse (1985), distorcer a realidade social, econômica e política que move a sociedade de classes e suas desigualdades e desviar a atenção dos problemas estruturais nela incrustados, afinal, a educação/formação não são somente campos pedagógicos, elas também são arenas de disputa política, econômica, social, cultural e profissional e, nelas, interagem diferentes pessoas e instituições.

O modelo emancipador trabalha com a lógica da figura do intelectual crítico ou intelectual transformador (GIROUX, 1997) que é, portanto, a de um profissional que participa ativamente do esforço para desocultar o oculto; para desentranhar a origem social (das escolas e dos docentes) do que se apresenta como “natural”; para mostrar as artimanhas pelas quais a prática pedagógica fica presa em pretensões inócuas e experiências de duvidoso valor educativo. O modelo de FCP de caráter emancipatório se constitui em um grande desafio ao trabalho do CP das Escolas Freirança e Resistência, como constatado na pesquisa de campo, pois ele pressupõe:

- Valorizar os processos formativos e não o produto dessas formações;
- Enfatizar o trabalho coletivo e colaborativo entre pares, demais profissionais e instituições, considerando a escola como organização educativa de grande relevância formativa;
- Considerar uma epistemologia da *práxis* de tendência crítica para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores em educação em detrimento das epistemologias escolarizantes e da prática, de ambas de tendências conservadoras hegemônicas.

Nesta perspectiva, professores, gestores e, principalmente, os CP têm um papel fundamental para desenvolverem, no contexto das Escolas Freirança e Resistência, ações formativas que se fundamentem na lógica de uma FCP pautada no modelo emancipatório de desenvolvimento profissional, indissociáveis ao PPP das escolas.

Nesta perspectiva, e olhando para o chão da escola (PARO, 1995), destacamos o papel importante do CP como mediador e articulador do processo pedagógico da escola como um todo, sob o qual organiza, orienta, supervisiona, assessora, monitora e harmoniza o trabalho dos professores, estudantes, equipe de apoio/gestão e pais/responsáveis mediante o contexto em que se insere (SOUZA, 2008, p. 95). Dentre essa organização, orientação e mediação do trabalho, está a promoção da FCP na escola (MOLLICA & ALMEIDA, 2015, p. 3) em prol da escola inclusiva.

Nunes (2000, p. 5) destaca que a temática da FCP tem sido constantemente apontada pela literatura nacional e internacional como via teórico-metodológica para a melhoria da profissão docente, da qualidade da formação e do trabalho do professor e do ensino, cuja tríade (profissão magistério, formação, trabalho docente) deve estar presente na base teórico-metodológica de qualquer formação. Compreensão esta, também, enfatizada por Nóvoa (2009, p. 16-21), ao atribuir à importância da FCP à melhoria da profissionalidade do professor. Alguns autores defendem programas, ações e políticas de FCP baseadas em algumas ideias coerentes com o modelo de formação de professores emancipatório, tais como:

- ✓ “passar a formação de professores para dentro da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 16) é considerar as experiências vividas pelo professor no interior da escola;
- ✓ “promover novos modos de organização da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 17), é oportunizar aos professores e CP autonomia profissional para criar processos formativos os quais se integram profissionais mais experientes e menos experientes, oportunizando, como reflete Canário (1995), a construção de comunidades aprendentes na escola;
- ✓ e por fim, “é preciso reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores” (NÓVOA, 2009, p. 21) na construção de um conhecimento profissional da profissão docente com o sentido pessoal e social que transcende meramente um modelo escolarizante e reflexivo de FCP.

Estes modelos formativos (escolarizante, reflexivo e emancipador) orientam práticas e políticas de FCP de forma mais acentuada ou não, mesclados ou não. Nas Escolas Freirança e Resistência percebemos esta mescla, não se apresentando de forma pura na realidade estudada, contudo, registramos o esforço das CP em querer desenvolver a FCP em contexto escolar no modelo emancipatório, dialógico, reflexivo constituindo-se para elas, um grande

desafio, como mostra as narrativas dos PAEE sobre o trabalho das CP das Escolas Resistência e Freirança:

Aqui na Escola, o trabalho das CP no que tange oferecer formações é muito importante. O apoio que a coordenação dá é na base do diálogo conosco. Durante as reuniões de Conselho de ciclos, eu e as CP da manhã nos organizamos, articulamos com os professores do Ciclo I para favorecer esse processo de formação continuada, com orientações, reflexões sobre a inclusão ou proposta de algum curso, oficina que algum professor mais experiente da Escola queira ensinar ou relatar a experiência aos colegas, quer dizer são trocas de experiências. Quando eu iniciei aqui na Escola, fiquei um pouco receoso de chegar diretamente com os PSC, devido eu não conhecer todos. Então, a CP foi quem articulou minha interação com os PSC. Foi quando eu tomei conhecimento do trabalho dos PSC, observando a prática pedagógica deles com os ECD em sala de aula, tudo muito dialogado entre CP, PAEE e os próprios PSC. Mas esse suporte maior de conhecer o perfil de trabalho dos professores quem me deu foi a coordenação pedagógica. Então, a gente vê que no trabalho dos colegas, eu vejo que cada um aqui tem a propor. A coordenação pedagógica nos apoia de uma forma motivacional. Então, nas turmas do Ciclo I, a gente vê muito essa parceria entre colegas de trabalho e a necessidade de um ajudar o outro por meio da mediação da coordenação pedagógica com formação continuada de professores que se preocupe com a prática pedagógica vivida em sala de aula (PAEE JEAN – Escola Resistência).

As CP desenvolvem FCP em conjunto conosco da Sala de Recursos Multifuncionais e os próprios PSC. Essas formações nós realizamos nas jornadas pedagógicas com todos da escola: professores e coordenadores pedagógicos. São palestras, cursos e oficinas com os temas que são pertinentes a cada turma, cada necessidade do professor de sala de aula. Fazemos essas formações a partir das conversas com os PSC, inclusive de autismo fizemos recentemente também. Porque aqui temos estudantes com autismo. A CP organizou a Oficina de autismo com a presença de um formador do CRIE. A maioria das formações que fazemos aqui na Escola, utilizamos recursos como vídeos, filmes. Há um momento das conversas entre os CP e PSC. E o trabalho das CP é organizar esses momentos formativos de reflexão coletiva (PAEE MALALA, Escola Freirança).

Vejamos com essas narrativas dos PAEE, da importância que tem a construção de ações formativas em contexto de trabalho que considere a participação e a reflexão dos profissionais envolvidos com o processo de inclusão escolar dos ECD e, o CP, como gestor de formação na escola, possibilitar a construção de espaços de colaboração entre CP, PSC e PAEE, onde permitam diálogos que levem à superação dos problemas enfrentados tanto na prática pedagógica dos professores quanto no processo de desenvolvimento escolar dos ECD.

## **6.2 A formação continuada de professores centrada nas Escolas Freirança e Resistência.**

Esta subseção busca expor a importância da escola como espaço privilegiado, porém não exclusivo, de FCP e demais trabalhadores em educação: um lugar de ensino (para os estudantes) mas também um lugar onde se aprende a profissão professor (NÓVOA, 1992). Fabris (2014) afirma que a escola é considerada um lugar em que a sociedade deposita fortes esperanças na mudança de vida dos que por lá passam, um espaço educativo que mobiliza pessoas a exercerem a cidadania, inclusive para os professores e CP.

A escola pública é o lugar onde a classe trabalhadora encontra oportunidades de acesso a um conhecimento escolar e à certificação de estudos. Permanecer nela até a conclusão dos estudos é tentar garantir a concretude de seus direitos como classe social. É em função da possibilidade de uma vida futura mais digna para os trabalhadores da educação que entendemos o contexto social, pedagógica e cultural da escola como elemento vital para se conceber uma determinada prática de FCP. É no chão da escola que os professores sentem o impacto da formação inicial e de suas necessidades formativas, imprescindível para dar continuidade a formação e desenvolver-se profissionalmente.

A defesa da escola como um local privilegiado de FCP é identificada na literatura a partir de duas abordagens muito conhecidas entre os especialistas: uma centrada no professor, com ênfase no desenvolvimento profissional ou nos ciclos de vida do professor, e outra centrada no desenvolvimento das equipes escolares e da escola, ambas de responsabilidade do CP com a missão de articular estas abordagens no interior da escola.

Na abordagem centrada no professor, Garcia (1999) explica que o desenvolvimento profissional dos professores é valorizado, situando estes como profissionais de ensino e, ao mesmo tempo, como sujeitos que aprendem (GARCIA, 1999, p. 145; CANÁRIO, 1994, 1995, 1996, 2006). É uma abordagem que se assenta no modelo formativo emancipatório em que valoriza o caráter contextual, organizacional, multidimensional da escola, orientado para a resolução de problemas e mudanças de práticas na perspectiva de superar o caráter tradicional e individualizado das atividades formativas (modelo escolarizante e reflexivo). A ênfase dessa abordagem de FCP, também, é destacada por Amador (2018) quando pressupõe que a FCP-Centrada na Escola fomenta a escuta e problematiza às necessidades formativas dos professores, quando a coordenação pedagógica valoriza a livre expressão de seus saberes e experiências, seus medos e angústias, a fim de possibilitar novos saberes, intermediados por formações reflexivas e por momentos colaborativos e emancipatórios com vistas a melhoria da prática pedagógica.

A outra abordagem, com ênfase nos ciclos de vida do professor (HUBERMAN, 2007, p. 39-46), expõe que cada uma das sete fases (a entrada na carreira; a fase da estabilização; a fase da diversificação/ativismo; a fase do questionamento; a fase da serenidade e distanciamento afetivo; a fase do conservantismo e lamentações e por fim, a fase do desinvestimento que pode ser sereno ou amargo) enseja uma determinada organização da formação, haja vista que os professores ao longo da carreira docente apresentam expectativas diferenciadas mediante a fase em que se localiza.

Uma terceira abordagem, centrada nas equipes escolares e da escola, enfatiza o papel articulador do CP no processo formativo de todos os profissionais que lá trabalham e não somente dos professores, assumindo este um protagonismo, sendo a escola o principal *locus* de formação. Para Domingues (2009), o papel de liderança e/ou mobilização do CP na condução da FCP-Centrada na Escola é primordial para articular teoria e prática educativa a partir da elaboração coletiva de projetos ou ações de formação, isto é, este profissional em conjunto com a equipe docente mobiliza trocas de experiências e saberes silenciados advindos do exercício da profissão dos professores, os quais possibilitarão uma prática “em prol da aprendizagem dos alunos e do aprimoramento dos professores” (DOMINGUES, 2009, p. 162).

A FCP-Centrada na Escola, segundo Almeida (2013), é aquela que pode ser realizada em diferentes espaços formativos, não somente nas escolas, sob diferentes modalidades e eventos, porém, centrada no contexto de trabalho dos professores, isto é, ela não se restringe ao espaço/limites geográficos da escola, mas não prescinde dele porque o contexto de trabalho é valorizado como formativo, isto é, o trabalho também forma. Com efeito, Canário (1995, p. 38) enfatiza que o aspecto central da formação de professores centrada na escola reside em reforçar o potencial formativo do contexto de trabalho, frequentemente desvalorizado.

O potencial formativo do ambiente de trabalho é valorizado pelas CP das Escolas Freirança e Resistência quando destacaram, nas entrevistas, que no evento da Jornada Pedagógica realizado nestas instituições se deliberou coletivamente entre PSC, PAEE e CP desenvolver ações formativas voltadas para a inclusão escolar dos ECD, com base nas necessidades formativas dos docentes como forma de aprofundamento teórico-metodológico constatada *in loco*, isto é, no contexto de trabalho a partir de experiências concretas.

(...) esse ano, na Jornada Pedagógica ficou fechado um calendário de um dia do mês pra falar da situação dos alunos especiais, mesmo que seja após o recreio, que a gente tenha esse momento. Não é parar o dia, mas parar a metade do dia (...). Nós estávamos articulando encontros coletivos entre

PSC, PAEE e CP... existe a necessidade de retomar isso, pois já fazíamos em 2016, e foi muito produtivo. O PAEE trazia uma proposta formativa para atender uma determinada deficiência; mostrando as características delas. Até porque, às vezes, o PSC precisa olhar o ECD que está lá, como eu falei: - quietinho; e que ele pode ter alguma coisa que a gente precise está olhando melhor. Então o PAEE articulou o evento formativo, apresentando à equipe um olhar sobre as características desse aluno especial, em que se discutia e se socializava uma atividade que poderia ser feita na sala de aula com aquele aluno. Foi muito bom! (CP PARAGUAÇU – Escola Resistência).

Aquiescemos com Domingues (2014, p. 66) quando afirma se constituir a FCP-Centrada na Escola em uma modalidade que visa o desenvolvimento profissional, teórico e prático, tanto do professor quanto dos demais profissionais da educação, dentre eles o CP. A FCP em contexto de trabalho ao tomar a prática pedagógica como objeto de estudo e reflexão para dirimir dificuldades do processo ensino-aprendizagem tem sido para a Escola Resistência uma importante experiência de troca de saberes, como argumenta uma das PSC:

[...] o pouco que a gente tem de saberes e expertise sobre o processo de inclusão escolar é fruto mesmo da convivência diária com as crianças especiais e com orientações, estudos e apoio que a gente troca com as CP da manhã e da tarde. Ano passado, eu e a Paraguaçu fizemos um estudo na *internet*, em que conseguimos adaptar um alfabeto Braille em material EVA com a ajuda da estagiária que acompanha uma aluna nossa que é cega, matriculada em turma do Ciclo 1. Então, fizemos esse material e mostramos na HP com outros colegas do C1 para que pudessem ter uma opção metodológica de alfabetização dessa criança. Deu certo! (PSC TERESA, Escola Resistência).

Almeida (2013) nos explica que a FCP-Centrada na Escola pressupõe a ênfase na coletividade do contexto organizacional onde trabalham professores e CP, este considerado como um formador em potencial. Assim, do ponto de vista conceitual, assumimos nesta tese que a FCP-Centrada na Escola explicita uma modalidade de formação organizada para problematizar e satisfazer às necessidades formativas de professores e dos CP decorrentes do contexto de trabalho desenvolvido nas escolas. Não se trata, portanto, como adverte Almeida (2013, p. 11), “uma formação sentada na escola”, restrita tão somente a ela, como se estivesse blindada dos condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais.

Nossa convicção é que esta modalidade formativa (FCP-Centrada na Escola) pode contribuir para atender às demandas objetivas e subjetivas da prática pedagógica dos professores e dos CP que atuam com ECD tendo em vista a melhoria do processo ensino-aprendizagem, pois é a escola um local privilegiado de FCP, onde é gerada a profissão docente e do CP. Reiteram Nogueira, Rodrigues e Ferreira (1990, p. 23) que a FCP é uma

modalidade em que “se desenvolvem novos processos, técnicas e métodos em que se realiza o ajustamento entre teoria e a prática e se reforçam os valores da responsabilidade e da necessidade de inovação”.

Assim, compreender a FCP-Centrada na Escola (concebida, planejada, organizada, desenvolvida e avaliada pela equipe escolar) é dissociá-la de pacotes prontos e acabados de formação, pensados/projetados por especialistas técnicos dos sistemas de ensino, externos à escola e, portanto, alheios aos problemas concretos que os PSC, PAEE e CP vivem no dia a dia, como constatado na pesquisa de campo. Essa compreensão valoriza o papel formador tanto dos PSC, PAEE quanto dos CP no interior da escola, sendo o CP, na visão de Domingues (2009) o intermediador entre os docentes e as determinações das políticas públicas.

Concordamos com Domingues (2009, 2014) quando revela que transferir o *locus* de FCP das instituições de ensino superior para o espaço da escola não é negar o importante papel destas instituições como agências formativas. Com efeito, essa transferência tem propiciado nos meios acadêmicos uma reflexão sobre as condições de produção da formação na escola, considerando o espaço, o tempo, os recursos necessários, o conteúdo formativo e, especialmente, a valorização dos saberes docentes, como uma produção que congrega teoria e prática.

### **6.3 O trabalho do coordenador pedagógico e a formação continuada de professores da SEMEC-Belém na perspectiva da inclusão escolar de ECD.**

A SEMEC-Belém em seus documentos contempla a FCP como direito aos PSC, PAEE e CP. Tal direito é expressado por um conjunto de políticas educativas que abrange diversos ciclos (formativos), níveis da educação básica, modalidades e *locus* (na escola e externo a ela-NIED, CRIE, Centro de Formação de Professores). Em alinhamento ao objeto de estudo desta Tese, apresentamos no Quadro 16, a seguir, algumas políticas implementadas pela referida Secretaria, editadas entre 2007/2016, no que se refere à FCP das escolas na perspectiva da inclusão escolar dos ECD:

**Quadro 16:** O trabalho do CP nas políticas de FCP formuladas pela SEMEC-Belém e suas referências ao PIE/ECD\*.

Documento	Finalidade do documento	O trabalho do CP e a FCP
Resolução nº 012/2007 – Conselho Municipal de Educação (CME)	Fixa diretrizes e normas educacionais e pedagógicas para o atendimento dos educandos com necessidades especiais no Sistema Municipal de Ensino de Belém	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O CRIE, identificado como órgão executor do Sistema Municipal de Ensino, é responsável por criar um sistema de informação para a identificação da demanda real dos educandos com necessidades especiais, com a finalidade de atender à qualidade do processo formativo (Art. 10);</li> <li>- No Art. 20, cabe à Prefeitura de Belém, via SEMEC, desenvolver programas de formação continuada, capacitações e aperfeiçoamento profissional para gestores, coordenadores pedagógicos, professores e pessoal de apoio administrativo;</li> <li>- § único do Art. 20 “Os professores da Rede Pública Municipal de Ensino em atuação junto aos educandos com necessidades especiais terão prioridade nos programas de formação continuada, inclusive em nível de pós-graduação, na área de educação inclusiva/educação especial”.</li> <li>- A escola vista como “Unidades educativas inclusivas” devem contemplar ações, práticas pedagógicas e recursos, prevendo: ações que possibilitem o trabalho colaborativo, desenvolvido por toda a equipe escolar em parceria com a família, que deve ser envolvida no processo educativo;</li> <li>- Entende que o processo de formação continuada, deva favorecer a reflexão, reconhecimento e valorização da diversidade humana, como fator de enriquecimento no processo educacional (Art. 21, Inc. V).</li> <li>- No Art. 29, é explicitado que as Unidades do SME, submetidas a processos de avaliação contínua e de supervisão periódica, deverão atender: a organização e efetivação de planos de formação continuada dos profissionais das unidades educativas, favorecendo a eliminação de barreiras atitudinais, de comunicação e de acesso ao conhecimento. (Inc. III).</li> </ul>
Programa de Formação Continuada de professores ECOAR – Expertise em alfabetização/2012	O projeto Expertise de alfabetização é um compêndio destinado aos professores do Ciclo I do ensino fundamental de todas as escolas públicas da Rede.	Não faz referências a formação de professores considerando o debate da educação inclusiva de ECD, mas afirma que o projeto visa qualificar professores alfabetizadores do ciclo I do EF. De modo geral, “é uma política explícita de qualificação de professores das escolas municipais sob o aspecto da valorização da aprendizagem dos alunos como foco prioritário” (p, 4).
Lei nº 9. 129/2015	Aprova o Plano Municipal de Educação (PME) e dá outras providências.	- A formação continuada através da HP, com acompanhamento e assessoramento em parceria da COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS e técnico da DIED – Diretoria de ensino da SEMEC. (BELÉM, 2015, p. 78). Neste documento,

Documento	Finalidade do documento	O trabalho do CP e a FCP
		há uma sutil referência à importância do trabalho do CP na escola regular, sem especificar a perspectiva da inclusão escolar.
Projeto de Formação Rios de Inclusão: Educação inclusiva para crianças e adolescentes com deficiência no Estado do Pará: Cuidando de Todos, Valorizando Cada Um / 2016	O projeto foi uma parceria interinstitucional das áreas da educação, saúde e assistência social do município de Belém e do Governo do Pará, com apoio da UNICEF, no período de 2015 a 2017.	A 1ª etapa do projeto foi a oferta de curso em nível de aperfeiçoamento “Atendimento da Criança e adolescente: Integrando e humanizando a rede” para servidores, dentre os quais, SEMEC e SEDUC que multiplicariam esses conhecimentos com seus pares nas escolas de atuação. A 2ª etapa foi a oferta de novo curso de 180h de carga horária sobre temática da educação inclusiva. Destaque destas políticas de formação é que o público-alvo eram sempre servidores da área da gestão escolar, com participação de diretores escolares da SEMEC. Professores de sala comum, de sala de recursos ou CP das escolas pesquisadas não foram contemplados neste projeto.

**Fonte:** Dados da Pesquisa de Campo (análise documental e entrevistas). \* Processo de Inclusão Escolar/Estudantes com deficiência.

Como se observa no Quadro 16, a Resolução nº 012/2007, do Conselho Municipal de Ensino de Belém (CME), estabelece que o Centro de Referência em Inclusão Educacional – CRIE é o órgão responsável por desenvolver FCP na perspectiva do processo de inclusão escolar, principalmente, aqueles que trabalham com ECD com base no levantamento das necessidades de aprendizagem deste estudantes. Para as escolas que têm ECD matriculados, o CRIE deve dar prioridade a estes professores em termos de oferta de formação, sem, contudo, excluir CP e PSC das unidades escolares. Ressaltamos que tal formação deve ser organizada de forma colaborativa por toda a equipe escolar, favorecendo a reflexão.

O CRIE é composto por 2 equipes de trabalho (Equipe Pedagógica e Equipe de Planejamento). Estas equipes centrais se organizam a partir de 6 núcleos para atender e dar oferecer formação especializada na perspectiva da educação inclusiva à Rede Municipal de Ensino de Belém. O Relatório de Gestão do CRIE – ano 2017, fornecido pelo Setor à pesquisadora, o CRIE, estabelece os respectivos Núcleos:

1. Núcleo de Estágio Especializado – NEE
2. Núcleo de Avaliação Especializada – NAEE
3. Núcleo de Salas de Recursos Multifuncionais – NSRM
4. Núcleo de Programas e Projetos – NPP
5. Núcleo de Inclusão para a Infância e EJA – NIIEJA
6. Núcleo e Tecnologia Assistiva - NTI

Estes Núcleos desenvolvem formações, preferencialmente, externas às escolas, que se caracterizam em assessoramento pedagógico a partir de visitas técnicas pré-agendadas somente com os PAEE, palestras, *workshops*, cursos de 4h de duração na própria escola. No entanto, os depoimentos dos participantes desta pesquisa revelam que estes eventos formativos não se mostram tão eficazes devido seu aligeiramento/espacamento de tempo e frequência dessas formações, demonstrando indícios de contradições entre o prescrito (oficial) e o vivido (real) nas Escolas Freirança e Resistência, destacados a seguir:

(...) o CRIE é o responsável atualmente em mobilizar, sensibilizar a formação dos PAEE (SRM). Há algum tempo o CRIE oferecia também essa formação aos PSC. Hoje, não temos mais essa formação específica aqui na Escola para os PSC, somente acontece quando solicitamos via ofício. Essas formações aos PSC eram realizadas em reuniões, em uma HP organizada, então, tínhamos palestras, *workshop* ou cursos, por exemplo, sobre DI [deficiência intelectual], DA (deficiência auditiva), autismo que eram a

nossa maior demanda aqui de atendimento na escola. Hoje os PSC sentem mais essa dificuldade porque não tem mais essas formações do CRIE aqui na Escola. Ela ficou atribuída para os PAEE em oportunizar esses momentos de formação com o PSC aqui na escola (...). Se a escola, os PAEE e a CP não se organizam para oferecer formação especializada sobre inclusão escolar de ECD aos PSC, nós não teríamos formações sobre a educação inclusiva aqui na escola. A SEMEC pouco organiza e quando organiza são encontros muito pontuais e aligeirados (PAEE JEAN – Escola Resistência).

(...) o CRIE faz formação lá dia de sexta feira [exclusiva aos PAEE], mas, dizer que eles vêm acompanhar o meu trabalho específico de CP, não. Eles vêm acompanhar o PAEE em um dia só. Eles nos convidam para participar, às vezes, de alguma formação quando tem algum tema ou alguma oficina. Às vezes vai a diretora, às vezes vai eu, às vezes vai a outra CP; que não dá pra sair todo mundo da escola. Eles fazem uma formação de 1 dia, tal como nós fazemos aqui na escola: curso de um tema num determinado dia da semana. Em 2016, o PAEE chamou o CRIE para dar formação aqui na escola, eles vieram. Só que em 2017, nós não tivemos mais esse momento. Essa quebra de formações é negativa para nossa equipe de professores. Por exemplo, esse ano [2018], que nós temos muitos ECD, eu tenho muita necessidade de obter formação do CRIE para eu me apropriar de saberes e compartilhar com os PSC. Fora, que temos necessidades de ter mais estagiários para os alunos especiais aqui na Escola, porque ano passado os estagiários só vieram em agosto, então, é muito negativo essa demora do CRIE em nos atender em termos de formação e apoio. (...) são vinte e seis ECD que atendemos, mas nem todo ECD, na lei, é obrigado a ter o estagiário. Só mandam mesmo para o autista e o deficiente múltiplo (CP PARAGUAÇU- Escola Resistência).

Por volta de 2013, 2014, tivemos formação continuada na perspectiva da inclusão de ECD pelo Expertise alfabetização, esse tema da inclusão foi abordado, mas durante o ano todo foi só uma formação ou duas. Nós recebemos um livrinho do PNAIC que é tanto suporte pedagógico pra aplicar em sala quanto teórico. Aí neste livro abordava sobre atividades com os ECD, conceitos sobre o que é a escola na perspectiva inclusiva, mas foi só uma formação ou duas depois disso não tiveram mais (PSC MARIELLE, Escola Resistência).

Os relatos da CP Paraguaçu, do PAEE Jean e da PSC Marielle retratam uma constatação importante na política de FCP da SEMEC-Belém para atender à diversidade de ECD na Rede de que a FCP na perspectiva da inclusão escolar tem se restringindo a formar PAEE para a SRM das escolas que tem estas salas implantadas, desconsiderando os PSC como aqueles que diuturnamente ensinam o ECD. Esse tangenciamento revela um modelo reducionista de FCP, pois dissociam todo o resto dos profissionais que atuam com ECD, sobretudo PSC, CP e outros profissionais de salas pedagógicas (informática, leitura, biblioteca, laboratórios, entre outros).

Esta restrição necessita ser revista pela SEMEC-CRIE/Belém, pois todos os trabalhadores da educação que atuam com o processo de inclusão escolar dos ECD precisam

ser atendidos em suas necessidades formativas de forma plena e contínua como bem ressalta a CP Paraguaçu, ao narrar em seu depoimento a necessidade formativa de conhecer e aprofundar os pressupostos do PIE: - “tenho muita necessidade de obter formação do CRIE para eu me apropriar de saberes e compartilhar com os professores”. A PSC Marielle revela que as formações do CRIE ocorrem na Escola Resistência de modo esporádico, pontual, com espaçamento de tempo, portanto, sem continuidade, o que é uma contradição já que se pretende processo *continuum*. Esta “quebra de formação” ou “formação de 1 dia” é negativa, segundo afirma a CP Paraguaçu, porque compromete o aprimoramento profissional dos trabalhadores que atuam com ECD na escola, repercutindo na qualidade às respostas educativas dos professores e, provavelmente, nas aprendizagens dos ECD.

As formações realizadas pelo CRIE nas escolas pesquisadas, além de terem um caráter aligeirado (“1, 2 dias de formação”) e espaçamento (“um ano tem formação, outro ano não tem”), não conseguem atender, a contento, às necessidades formativas dos profissionais da educação e da escola como um todo ao longo do ano letivo. Pensar, projetar, desenvolver e avaliar coletivamente processos formativos voltados à inclusão escolar no próprio contexto das escolas pesquisadas é complexo, portanto, um desafio, porque, de fato, como podemos constatar na pesquisa de campo, eles não são contínuos, não mantêm uma constância, são frequentemente interrompidos, quando não, sonogados.

A inclusão escolar dos ECD é um tema complexo para os PSC, PAEE e CP das escolas pesquisadas e, segundo eles, deve ser tratado com responsabilidade, atende à necessidade formativa dos professores como, também, à aprendizagem dos ECD. Não é sem razão que a FCP-Centrada na Escola precisa garantir os fundamentos teórico-metodológicos que corroborem para uma educação inclusiva de qualidade. Alguns PSC, PAEE e CP das escolas pesquisadas (Escola Resistência) admitem que precisam suprir determinadas necessidades formativas sobre a inclusão escolar em virtude de dificuldades em trabalhar com ECD na sala de aula ou na prática pedagógica como um todo, principalmente, por terem tido uma formação inicial em que os estudos sobre a temática da inclusão foram insuficientes, percebidos somente na prática.

A PSC Teresa, da Escola Resistência, entende que a FCP-Centrada na Escola deva ter a participação também de formadores exógenos à Escola, sobretudo, formadores lotados no CRIE, pois, para esta professora, este setor é o responsável pela FCP na Rede Municipal de Ensino de Belém. Todavia, a formação oferecida pelo CRIE com formadores externos à escola tem sido questionada pelos docentes porque são pensadas verticalmente e realizadas de forma hierárquica, longe de atender às necessidades formativas dos professores identificadas

em contextos de trabalho, mesmo reconhecendo que os formadores externos, supostamente, possuem um conhecimento científico maior do que o dos professores em formação:

Na verdade, quando era para ter uma formação na escola, era para trazer algum formador do CRIE, que é quem cuida da formação continuada em inclusão da SEMEC, para ele poder estar a par da nossa realidade. Porque o CRIE imagina muito..., faz muito planejamento da formação em gabinete, muita gente tem experiência, mas não está em sala de aula e não conhece a realidade da escola. Como ele é do CRIE, supostamente, tem um conhecimento, pelo menos, científico maior que o nosso, eles deveriam: “ah, tá precisando disso aqui, vamos solicitar alguém”. Mas até isso é difícil para o CRIE vir aqui (PSC TERESA, Escola Resistência).

E o principal são as formações. Nós temos no material do Expertise e na Coleção do PNAIC uma abordagem sobre a questão da inclusão, mas nunca foi trabalhado nas formações das HP externas da SEMEC. Isso é problemático (PSC FRIDA, Escola Resistência).

Essas narrativas revelam o quanto as formações ofertadas às escolas pela Rede ainda têm um ranço hierárquico tão danoso quando se pensa em atender às necessidades formativas dos PSC, PAEE, CP em contexto de trabalho. Tais formações, por serem concebidas em gabinete, negam a experiência dos profissionais que estão no chão da escola e anulam a possibilidade de uma FCP genuinamente centrada na escola, comprometida com a consolidação/expansão das aprendizagens docentes.

Tal vivência nos aponta para um aspecto da FCP-Centrada na Escola que não pode ser ignorada: qual o significado social e sentido pessoal que ela tem para o desenvolvimento profissional dos PSC, PAEE e CP? De que modo esta formação pode dar uma significação social para a escola onde se educa, também, os professores e não somente os estudantes? O ato de formar professores é complexo e precisamos abarcá-lo na sua totalidade e concretude (humana, técnica, social, política, cultural, profissional, histórica e ética) e, por isto, este objetivo precisa ser melhor problematizado na Rede Municipal de Ensino de Belém, igualmente pelas Escolas Freiraça e Resistência. Concordamos com Franco (2009, p. 45) quando afirma que “é na perspectiva da totalidade que a formação continuada dos professores deve ser vista, como parte de um todo histórico, pertencente a uma totalidade complexa”. Tal assertiva é ratificada por Oliveira e Santos (2011) ao entenderem que:

(...) a Educação Inclusiva aponta para uma concepção mais abrangente na formação do educador que transite com os saberes sociais, políticos e culturais do magistério e das diferentes áreas de conhecimento sobre as necessidades especiais. Uma formação geral que envolva os fundamentos e os problemas psicossociais, éticos e políticos da educação e uma formação

específica, voltada para a singularidade, para as necessidades e para as potencialidades individuais, bem como de uma formação crítica, que possibilite ao educador conhecer a complexidade dos diversos ‘grupos de comprometimento’ e ser capaz de engajar-se (e atuar) politicamente na luta por uma sociedade e Educação Inclusivas. (p. 192).

O “Programa de Formação Continuada de Professores ECOAR” é uma outra política de formação da Rede Municipal de Ensino de Belém gerenciada pelo Centro de Formação de professores. Ele traz no seu bojo os fundamentos metodológicos do Projeto Expertise de alfabetização e orientações didáticas aos PSC dos ciclos iniciais do ensino fundamental da Rede. O Programa define estratégias didáticas para que todos os PSC possam aplicá-las em sala de aula de modo a alfabetizar os estudantes destes Ciclos, inclusos os ECD. Porém, conforme relatos das participantes da pesquisa (PSC, PAEE, CP), este Projeto não atende às especificidades dos docentes de ECD porque não consegue atender a toda a demanda de formação a estes professores, o que é uma problemática tanto para a SEMEC/CRIE/Centro de Formação de Professores quanto para as escolas pesquisadas. Nesse sentido, Carvalho (2014, p. 58-59) elenca alguns desafios às Redes de Ensino:

De modo geral, considero como necessidades: promover e garantir articulações internas permanentes entre todos os segmentos que integram os órgãos gestores da educação; rever os conceitos de ensino-aprendizagem, valorizando-se as contribuições da psicologia cognitiva, da psicanálise da educação e das neurociências de aprendizagem. Entendo que tais estudos são indispensáveis para a atualização daqueles que trabalham nos órgãos gestores de educação; expandir a utilização de recursos tecnológicos, inclusive da informática educativa; rever o projeto curricular adotado, para a identificação das flexibilizações possíveis, criando-se condições favoráveis para a acessibilidade curricular, para todos. As adequações curriculares, embora possam ser organizadas nas próprias escolas, precisam ter o aval das instâncias superiores, responsáveis pela política educacional.

No “Plano Municipal de Educação de Belém” (PME), aprovado em 2015, é explicitado a importância da Hora Pedagógica como política de FCP-Centrada na Escola, estipulada mediante a jornada de trabalho mensal. Para os professores da Rede esta HP constitui-se 4h de trabalho semanal, preferencialmente, na escola. Neste Plano é destacado o trabalho do CP como mediador desta formação em colaboração com técnicos da SEMEC-Belém. O reconhecimento de tal trabalho demonstra a potência formativa que tem a escola e este profissional para contribuir com o trabalho pedagógico e formativo de qualidade. Almeida (2013) pondera que tal contribuição se torna mais valorado quando as secretarias de educação e suas políticas de formação oportunizam tempo/espço e condições objetivas para

que este trabalho se desenvolva a contento. A literatura da área deixa claro a importância desse profissional em experiências de formação e prática reflexiva na escola, a partir de um conjunto de desafios:

[...] o papel do coordenador pedagógico é fundamental, como profissional que apresenta desafios, instiga a busca, aguça a curiosidade pelo conhecimento, incentiva a pesquisa, apresenta experiências e vivências, organiza a equipe, articula pessoas e ideias, estimula as reflexões do grupo, enfim, em um trabalho conjunto transforma a escola em um locus de formação (SILVA, 2013, p. 55).

Todavia, estes desafios nem sempre são alcançados, nem mesmo na sua parcialidade, pelos CP das Escolas Freirança e Resistência, haja vista as condições objetivas de trabalho destas escolas caracterizadas na Seção 5 deste relatório de tese.

O Projeto Formativo “Rios de Inclusão” (BELÉM, 2016, p. 6) é um projeto interinstitucional de formação continuada de servidores públicos (das escolas municipais, da área da saúde e da assistência social) desenvolvido pelo Governo do Estado do Pará e a Prefeitura de Belém com apoio da UNICEF e Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). A linha de ação do Projeto é oferecer cursos de aperfeiçoamento a estes servidores públicos, principalmente, gestores escolares, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas e assistentes sociais sobre temáticas de atendimento aos ECD matriculados na rede municipal de ensino de Belém, apresentando as seguintes estratégias de ação, dentre outras:

- Fomentar espaços de escuta e reflexão com as instituições que se propõem à escolarização, saúde e assistência de crianças e adolescentes com deficiência a partir da prática;
- Promover maior articulação entre os serviços de Assistência Social, Saúde e Educação, em perspectiva a atenção integral de crianças e adolescentes com deficiência, por meio de um conjunto contínuo das ações e entrega de serviços.
- Contribuir para o processo de responsabilização das ações adotadas nas escolas culminando assim na formação de educadores profissionais, agentes de mudanças e formadores de escolas inclusivas, assim também, na formação de profissionais da saúde e assistência social.
- Monitoramento e avaliação, por meio de um processo permanente de acompanhamento de desempenho frente aos resultados alcançados, considerando os objetivos pactuados e a gestão da política pública estadual e municipal de acesso à educação, inclusão social, atenção à saúde e acessibilidade na garantia de mudanças reais e positivas na vida das crianças e adolescentes com deficiências.

Percebe-se nestas estratégias que, apesar de priorizar espaços de escuta e reflexão da aprendizagem dos ECD a partir da problematização da prática docente e de promover a articulação multiprofissional com vistas à atenção integral dos ECD, esta Política Formativa

Rios da Inclusão enfatiza uma formação continuada cursista, no modelo escolarizante, com a predominância de cursos presenciais em instituição de ensino superior que privilegiam a exposição conteudista da temática da educação inclusiva.

Um outro aspecto observado neste Projeto é a influência das orientações da ONU quando trata como mercadoria a formação, que precisa “ser entregue” num determinado tempo e espaço pré-determinado, valorizando a eficiência e eficácia dos produtos e serviços ofertados pelos governos. No mais, o Projeto supracitado orienta que, para desenvolver educação inclusiva de qualidade, as equipes escolares deverão dar a devida importância do debate da inclusão escolar dos ECD no PPP das escolas inclusivas e desenvolver um trabalho pedagógico colaborativo, considerando suas respectivas atribuições de cada um no contexto escolar (BELÉM, 2016, p. 7).

O Projeto “Rios da Inclusão”, como observado na pesquisa de campo, não foi iniciativa que contemplou, em sua totalidade, os PSC, PAEE e CP das Escolas Freirança e Resistência. Não há relatos de nenhum dos participantes terem frequentado cursos oriundos desta política.

Em síntese, as políticas de FCP municipais elencadas nesta subseção têm dado pouca visibilidade ao trabalho do CP como mediador e articulador desta formação nas escolas. A SEMEC-Belém possui pouco mais de 423 CP<sup>73</sup>, lotados nas 167 escolas municipais<sup>74</sup> para atender um total aproximado de 74 mil estudantes da educação básica municipal. Se este número de CP pode ser considerado satisfatório para atender à Rede, por outro lado, a organização do trabalho pedagógico na escola fica muito a desejar, pois é lá que, muitas vezes, o CP desvirtua-se de suas funções entre elas, a formativa, quando, por exemplo, tem que “tomar conta” da escola nos seus aspectos técnicos/burocráticos/administrativos ao assumir, de forma corriqueira, atribuições relativas ao cargo de gestor escolar. Quando assume interinamente a função de gestor da escola, o CP responde por todas as demandas institucionais naquele tempo/espaço da função gestora, acumulando tarefas para além do trabalho pedagógico propriamente dito.

As políticas municipais de FCP, sobretudo aquelas subordinadas aos governos federal e estadual, com ou sem “grife do UNICEF” (Projeto Rios de Inclusão), nos parecem que fecham os olhos para atender às necessidades formativas dos professores e das escolas quando não se voltam para atender a qualidade do trabalho pedagógico dos professores e dos CP.

---

<sup>73</sup> Dados do Censo Escolar (2017) e Portal QEDu.

<sup>74</sup> Entre EMEIF (42 Escolas); EMEI (16 Escolas); EMEF (35); UEI (36) e Anexos (38), dados fornecidos pelo Relatório Estatístico da SEMEC\_ Belém/2019.

De modo geral, estas políticas importam-se com a inclusão escolar, mas pouco estão orientadas para formações contínuas mais emancipadoras, as quais exercitam a reflexão da realidade contraditória das escolas inclusivas. São políticas formativas definidas vertical e hierarquicamente como prescrição estabelecida de cima para baixo, pelo sistema de ensino às escolas públicas, pelos gestores/técnicos/formadores externos aos CP, PAEE e PSC.

Diante deste processo de hierarquização de políticas e práticas de FCP existentes no cenário educacional belenense, há a necessidade de valorização do trabalho do CP como gestor/formador de professores nas escolas inclusivas, tendo em vista a oportunidade que ele terá de propor, em contexto de trabalho dos professores, estudo, autoquestionamento, curiosidade, experimentação, erro, e discussão com seus pares com intuito de provocar mudanças nas práticas de formação e da escola, como assegura Bonafé (2016, p. 178):

Compreendendo que, na educação, as mudanças não acontecem pela publicação de normas e decretos, defendo aos coordenadores pedagógicos o estudo, o autoquestionamento, a curiosidade, a experimentação, o erro e a discussão com seus pares (colegas e formadores) para provocarmos alguma mudança nas práticas de formação e nas práticas pedagógicas da escola. Mas essa mudança não depende só do CP. Depende muito do reconhecimento, pelo diretor da escola, da importância da formação continuada, e também da responsabilidade e garantia das condições necessárias pelos Sistemas de Ensino.

Os participantes da pesquisa destacam que estas políticas da SEMEC-Belém (Diretrizes pedagógicas para atendimentos dos ECD – Res. Nº 012/2007; o ECOAR-Expertise e o Rios de Inclusão) não surtem impactos significativos nem ao processo de inclusão escolar dos ECD, nem na prática pedagógica dos PSC, PAEE e CP, razão pela qual os CP preocupam-se em como realizar nas escolas uma formação em que os PSC, por exemplo, se sintam contemplados com teoria e prática voltadas para alfabetizar estudantes que apresentam autismo, cegueira ou deficiência múltipla, face às prescrições do Projeto Expertise- alfabetização em atingir a meta, em 2018, de 100% alfabetizados.

Hoje é normal ter todo ano ECD nas turmas na escola. Se você tem uma média de vinte alunos regulares, dois têm deficiência com laudo, são estudantes que produzem pouco, não escrevem, não são alfabéticos. Aí você não atinge a meta lá que é de 100% alfabetico. A SEMEC não leva em consideração que ele é diferente, ele não vai está alfabetico... pode não está ao final do ano alfabetizado. Esse aluno só vai se alfabetizar lá no final do segundo ciclo, porque depende muito de cada criança. Depois, a SEMEC contabilizava como se a criança com deficiência fosse alfabetizada e não estava. Tudo isso era cobrado para gente na formação da SEMEC. Nas formações, os PSC tinham que prestar conta do alcance dessa meta, e as

formadoras perguntavam: - “quem dos alunos já atingiu o nível alfabético?” Então, os formadores listavam qual eram as escolas daquele nosso grupo de PSC que já estavam com as turmas alfabetizadas. E eu não gostava dessa exposição porque não era uma crítica construtiva (PSC MARIELLE – Escola Resistência).

Marielle destaca o quanto uma formação pode estar condicionada a cumprimento de metas, desconsiderando o contexto do porquê elas não foram alcançadas no prazo estipulado, reveladora de uma orientação por busca de resultados do desempenho dos estudantes que, adverte Maués (2005), automaticamente reverbera na competência ou não dos seus professores, operando, assim, uma nítida tendência à pedagogia por resultados ou a chamada pedagogia das competências

As participantes desta pesquisa recomendam que o CRIE e os CP precisam tomar maior posicionamento quanto à FCP que atenda às reais necessidades que PSC e PAEE têm em termos da inclusão escolar dos ECD. Sobre estas necessidades formativas é importante salientar ser uma categoria muito cara no campo da formação de professores, haja vista que ela revela a importância de se delimitar o que realmente tem coerência quando da produção e implementação de políticas e práticas de FCP com qualidade na escola. Para a escola, à medida que estas políticas e práticas se mostrem com sentido pessoal e profissional para professores e CP, as ações educativas na escola terão um significado social, também, ao se querer emancipatória, distanciando-se de um trabalho pedagógico alienado e coisificado:

O desafio para a comunidade acadêmica e escolar, no campo da profissionalidade docente é, sem dúvida, a superação de um trabalho docente alienado, deixar de ser refém do objeto que produz e do processo de produção. Enfim, exercer a autonomia, não sujeitar à condição de trabalho somente para a sobrevivência, mas que este seja uma prática social emancipatória, no sentido de interpelar o quê, para quê, para quem se educa e como se exerce a docência (FRANCO, 2009, p. 46).

Na perspectiva de se defender políticas e práticas de FCP na escola e para escola e com este caráter emancipatório, há de se pensar “na problematização das necessidades formativas da escola e dos trabalhadores da educação” (CANÁRIO, 1995, p. 5) que lá exercem sua profissionalidade. Nesse ponto de vista, estudos apontam a importância que tem as políticas e práticas de formação de professores que consideram a *análise das necessidades educativas ou da problematização dessas necessidades formativas* levantadas pelas escolas e pelos trabalhadores da educação (RODRIGUES; ESTEVES, 1993; CANÁRIO, 1995; FRANCO, 2009).

As expressões “necessidades educativas” e necessidades formativas significam uma estratégia de planejamento, com capacidade de produzir objetivos válidos e fornecer informações úteis para tomada de decisão sobre os conteúdos e as atividades de formação (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 23), isto é:

Pode dizer-se que a análise de necessidades, no âmbito das atividades de formação, permite conhecer as necessidades dos indivíduos a formar, visando: ajustá-los à organização/sistema, dando-lhes a ilusão de participar responsabilmente nas decisões e diminuindo, por isso, a resistência à formação (e à mudança); e/ou satisfazer as suas lacunas, tornando o formando e os seus problemas e dificuldades no verdadeiro centro do processo formativo.

Para estas autoras, faz sentido o diagnóstico das necessidades formativas dos professores durante os processos de FCP-Centrada na Escola (e não antes ou depois), visto que este diagnóstico representa “uma etapa do processo pedagógico da formação”. Este procedimento é concebido, também, como uma oportunidade de autoformação dos professores, por meio da problematização e conscientização das suas lacunas, problemas, interesses e motivações da sala de aula e no espaço escolar como um todo, procurando, sobretudo, alcançar a eficácia da formação (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 11).

Rodrigues e Esteves (1993) ressaltam que a análise das necessidades formativas para produzir políticas e práticas de FCP está intimamente associada a um dispositivo de pesquisa, que se quer científica, susceptível de fornecer informação para orientar e guiar a ação formativa nas/das escolas e dos professores no exercício de sua profissão. Contudo, o desenvolvimento da FCP nesta perspectiva teórica nem sempre é exequível, apontam as autoras, o que confirma as narrativas das participantes desta pesquisa, haja vista que o contexto histórico-social das Escolas Freirança e Resistência não é o mais favorável para a realização de práticas formativas em contexto de trabalho.

Contraopondo o diagnóstico de necessidades formativas defendida por Rodrigues e Esteves (1993), os estudos de Canário (1995) advertem que não basta somente realizar este diagnóstico, torna-se necessário problematizar as necessidades formativas dos professores com os professores, na perspectiva de possibilitar a construção de práticas formativas mais emancipatórias nas escolas, sobretudo, quando falamos na defesa de uma escola inclusiva de qualidade. Sobre esta advertência, Canário (1995, p. 31) nos ressalta que:

[...] não existem, na realidade social, problemas isolados que possam ser identificados e resolvidos um a um, de modo sequencial. A complexidade do

social e, em particular dos fenômenos organizacionais, traduz-se pela existência de situações problemáticas que apelam para uma abordagem holística. A mesma situação organizacional pode ser ‘vista’ de muitos ângulos diferentes. Os efeitos de posição e de disposição dos observadores determinam, em grande parte, o modo de equacionar os problemas. Uma vez identificado um conjunto articulado de problemas não há ‘uma solução’ a descobrir, na medida em que os problemas de natureza social são em regra indeterminados, isto é, admitem uma pluralidade de ‘soluções’. Neste sentido, emerge a importância estratégica do conceito de ‘problema’, por contraposição ao de ‘necessidades’, na construção de uma oferta formativa.

A construção de projetos formativos, sejam eles de iniciativa governamental ou das organizações escolares, deve se pautar pelo estudo do contexto de trabalho onde ocorre o processo educativo propriamente dito – estudo da escola ou dos professores – e lançar-se àquilo que Canário denomina como “problematização das situações” vividas nas escolas. A mediação destes projetos, na nossa compreensão, deverá ser uma das importantes atribuições do CP como o profissional com qualificação para exercer esta competência na escola, desafio interposto às Escolas Freirança e Resistência.

#### **6.4 O Trabalho das CP no desenvolvimento da formação continuada de professores centrada nas Escolas Freirança e Resistência: Dificuldades e contribuições.**

A natureza das ações educativas desenvolvidas nas escolas municipais pesquisadas revela que a mediação do trabalho do CP é imprescindível para fomentar a FCP em contexto de trabalho. A simples ação (in)voluntária dos PSC e PAEE de irem à sala da coordenação pedagógica buscar orientações para a condução do processo ensino-aprendizagem dos ECD revela aquilo que a literatura da área destaca sobre o sentido existencial desta coordenação na escola: o “espaço mais privilegiado para a fala-escuta coletiva de profissionais da educação” (EVANGELISTA; ALMEIDA, 2018, p. 123). Revelam, estas autoras, que as escolas carecem desses espaços de fala-escuta, de construção de relações pessoais e interpessoais entre os profissionais, portanto, um falar-escutar como um elemento importante nos laços de pertencimento coletivo, visando uma formação emancipatória (EVANGELISTA; ALMEIDA, 2018).

Nas observações realizadas do trabalho do CP nas Escolas Freirança e Resistência, percebeu-se que as PSC participantes da pesquisa, a todo o momento, recorriam à coordenação pedagógica para tirar dúvidas sobre:

- Materiais didáticos disponíveis na escola;
- Reservas emergenciais de salas de Leitura, Artes ou de Informática;

- Preenchimento *on line* do diário de classe;
- Notificação de ocorrências de sala de aula;
- Elaboração de projetos didáticos;
- Solicitação de ajuda na distribuição de merenda escolar, entre outros.

Enfim, são mediações como estas que caracterizam a polivalência do trabalho do CP, oscilando entre funções exclusivamente pedagógicas bem como técnico-administrativo. Nessa perspectiva, Pinto (2011, p. 16) reflete sobre a mediação profissional do CP (pedagogo) na escola pública:

A escola, como instituição educacional cada vez mais complexa, necessita da mediação profissional do pedagogo escolar no desenvolvimento qualitativo dos processos ensino e aprendizagem que nela ocorrem. Os professores sozinhos nas salas de aula não garantem uma aprendizagem significativa aos alunos. Assim, além dos profissionais da esfera operacional e administrativa, uma aprendizagem de efetiva qualidade demanda intervenções pedagógicas e educacionais sejam do diretor, do vice-diretor, do coordenador pedagógico ou orientador educacional.

Coordenar a complexa rede de relações humanas presente nas escolas, considerando a demanda de trabalho diário e as especificidades das áreas de conhecimento que conformam o currículo praticado nestes espaços formativos não tem sido tarefa fácil para as CP das Escolas Freirança e Resistência. Exige-se delas conhecimento teórico, técnico, político, humano e pedagógico, o que revela a multidimensionalidade da prática pedagógica e da FCP (CANDAUI, 2004), exige-se, também, que estas CP trabalhem na perspectiva do diálogo em colaboração com todos os profissionais das escolas. Deste modo, corroboramos da ideia de Carvalho (2014, p. 49) sobre a importância das relações dialógicas permearem o trabalho do CP desenvolvido em conjunto com a equipe de professores e de gestão nas escolas, diante de políticas de inclusão e de formação de professores emanadas pela SEMEC- Belém, nem sempre materializadas no chão das escolas.

Não acredito em receitas e temos experiências de que elas não dão certo, sejam como impostas ou como propostas a serem implementadas, mecanicamente, sem crítica. Do ponto de vista ético, precisamos reconhecer as consequências de práticas inclusivas por decreto ou pela imposição daqueles que detêm poder e autoridade, inclusive de verbas. Entendo que as relações dialógicas que conduzam ao consentimento de algo que se constrói e se substantiva de dentro para fora do sujeito, são imprescindíveis.

O trabalho do CP está também circunscrito para atender às finalidades do projeto político-pedagógico na escola. Sobre isso, Carvalho (2014, p. 50) afirma da necessidade do CP em desenvolver práticas pedagógicas, em conjunto com professores, inclusivas para potencializar o processo ensino-aprendizagem e, para isto, postula-se a materialidade do PPP da escola, entendido como um caminho para levar a comunidade escolar a aprimorar respostas educativas, removendo dificuldades, enfrentando desafios para a melhoria do trabalho pedagógico, bem como do processo ensino-aprendizagem e da FCP-Centrada na Escola.

A construção, reconstrução, desenvolvimento e avaliação do PPP envolvem uma tomada de decisão política de suma importância para o CP na escola, logo, seu trabalho deve repercutir em resultados positivos na gestão da aprendizagem dos estudantes e na melhoria das práticas pedagógicas dos professores diante do fenômeno social da deficiência (VIEIRA, 2016; MOREIRA *et al.*, 2016), neste sentido, a FCP-Centrada na Escola revela-se como contributiva para tal melhoria. Entretanto, o caminho para a melhoria dessas práticas pedagógicas mobilizadas pelo trabalho das CP não tem sido nas Escolas Freirança e Resistência uma estrada tranquila, como podemos comprovar na pesquisa de campo. No processo de categorização das dificuldades diagnosticadas pelas CP destas Escolas, percebemos que existem desafios a serem superados para que estas profissionais exerçam com qualidade a função de formadoras de professores em contexto de trabalho, conforme destacamos no Quadro 17:

**Quadro 17:** Dificuldades enfrentadas pelas CP no desenvolvimento da FCP - Centrada na Escola Inclusiva.

CP	Categorias de dificuldades		
	Operacional administrativa	Pelo excesso de demandas diversificadas	Para desenvolver FCP-Centrada na Escola Inclusiva
PARAGUAÇU	(...) essa questão da falta de pessoal na escola é ponto negativo. Eu sinto necessidade mesmo de pessoal pra nos ajudar porque a gente acaba fazendo outra função que não é a de coordenação.	...pelas condições ruins em termos de condições de trabalho, muitas demandas diárias, isso me deixa menos feliz de tá atuando como coordenadora pedagógica, no sentido de preocupação. As vezes, você se sente assim, impotente, em conseguir avançar com o trabalho de atender esses alunos, atender o professor, tu percebe que ele tá necessitando do nosso apoio pedagógico e aí eu faço, aos poucos, mas de forma fragmentada; eu não consigo realizar um assessoramento pedagógico por completo e isso me angustia, me deixa um pouco infeliz. (...) aquilo que você poderia estar trabalhando num projeto de formação, articulando melhor, você vai deixando pra trás. Por exemplo, hoje eu me sentei rapidamente com as professoras de sala comum pra dialogar sobre as dificuldades dos ECD, sentei-me com elas quinze, vinte minutos. Aí já me chamam da secretaria pra resolver problemas de alunos indisciplinados, aí já levanto e quando volto, as professoras já estão noutro assunto, porque a professora tá ali fazendo a HP dela.	Os professores têm a HP na escola, eles têm esse tempo disponível, mas nós CP não temos.
NÍSIA	Precisa melhorar nossa condição de trabalho aqui na sala da coordenação. Precisa de uma reforma, tem só um ventilador, não temos computador.	Tenho muitas atividades pra fazer na escola, as demandas da coordenação são variadas todos os dias. poucas vezes consigo sentar com o professor na HP dele, mas a gente tenta encaixar.	Eu tenho ainda, muita dificuldade de enfrentar a discussão desses temas da inclusão, da diversidade, das diferenças. Preciso fazer muitas leituras para aprimorar meu conhecimento.
TARSILA	A questão financeira da escola de não ter recursos para resolver a estrutura física da escola, que está precisando de reformas (...) Em termos de recurso é precário, até porque quando a gente quer fazer um bom trabalho,		Eu ainda sinto muita dificuldade. Na verdade, a gente nunca tá preparada pra atender totalmente uma criança especial. Eu gostaria muito de poder tá ajudando, mas infelizmente, eu também ainda tenho

CP	Categorias de dificuldades		
	Operacional administrativa	Pelo excesso de demandas diversificadas	Para desenvolver FCP-Centrada na Escola Inclusiva
	<p>chegamos a tirar do nosso dinheiro pra fazer uma HP coletiva ou uma boa apresentação numa reunião pedagógica que desenvolvemos com os professores. Nós temos várias ideias pra fazer um trabalho, mas infelizmente, requer dinheiro, e toda vez você tira do seu, não tem condições. Nós já fizemos muitos bons trabalhos aqui, mas infelizmente o problema que requer mais é esse, a questão financeira, a gente não tem. Apesar de que, a escola recebe aquelas verbas que tem do FNDE, FUNDEB, mas só que é limitado.</p>		<p>essa dificuldade de como melhor abordar a temática com os professores da sala de Eu</p> <p>Eu necessito buscar também um curso de especialização na área da educação inclusiva, por conta própria mesmo para eu ter um conhecimento melhor e poder fazer esse trabalho de coordenação melhor para essas crianças especiais.</p>
LAUDELINA	<p>A condição física precária da escola dificulta fazer um trabalho de qualidade por mais boa vontade tenhamos de montar projeto ou expor ideias inovadoras (...) as condições do trabalho de CP não são as melhores. Nós temos uma estrutura precária, deficiência em materiais. Sem material, você quer fazer um cartaz, não tem... Muita dificuldade, nesse sentido. A gente faz o que pode, mas também tem horas que não dá.</p>	<p>São muitas demandas no dia-a-dia de trabalho aqui na coordenação, então esse é um ponto que me incomoda muito, muito mesmo.</p>	<p>Dificuldades são no sentido de ter cursos sobre autismo da SEMEC que pudessem nos preparar melhor para formar os professores na escola. Eu estudo em casa, mas por conta própria. Se eu não estudar, nas HP contribuo pouco para ajudar os professores. É um tema muito complexo.</p>
OLGA	<p>A gente ainda bate na questão material, questão de recursos materiais e humanos, seria ter aqui um psicólogo, assistente social. E na questão até de políticas públicas para aumentar os recursos financeiros dos fundos que veem direto para escola, são muito poucos, eu estou te falando porque sou também presidente de Conselho Escolar e essa questão financeira da escola precisa melhorar (...) Necessitamos de computador, principalmente! No momento, estamos com 1 computador que funciona mais ou menos, na secretaria e um computador que é de todo mundo, que é o da</p>		<p>Eu queria que tivessem mais formações pra coordenação, principalmente por parte da DIED, que é a Diretoria de Educação; mais formações sobre o tema da inclusão, do comportamento das crianças com síndromes. E que fossem formações da SEMEC voltadas somente para o trabalho específico da coordenação pedagógica pra esse momento de troca entre os coordenadores.</p>

CP	Categorias de dificuldades		
	Operacional administrativa	Pelo excesso de demandas diversificadas	Para desenvolver FCP-Centrada na Escola Inclusiva
	diretora, que fica na sala da direção escolar		
LEOPOLDINA	Essa questão da estrutura... Hoje as turmas foram liberadas mais cedo porque a gente tava sem água. Sem uma gota d'água na escola. Não temos caixa d'água.	São muitas demandas aqui na escola: você atende as crianças, professores, você encaminha nas atividades dos professores; a gente orienta nas formações... Na verdade, é um trabalho tão árduo que ele pouco aparece, porque ele não é específico, você passa o dia inteiro aqui... são quinhentas crianças que vem aqui, famílias pra atender, é o dia inteirinho. Então, é um trabalho muito árduo, não posso te definir "vai só até aqui", porque você limpa, você atende criança, você faz curativo, você conversa com responsável. E o trabalho pedagógico específico ficamos devendo.	As vezes, sou obrigada a levar trabalho para casa para organizar melhor o material que eu vou usar com os professores e, nas HP, eu propor texto reflexivos que contribua para a prática pedagógica dele. É assim que funciona.
BERTHA	Eu acho que a gente precisa mais de material didático, pedagógico, nós não temos aqui na coordenação nenhum computador.		Muitas vezes, eu organizo em casa alguns materiais que serão trabalhados com os professores das crianças com <i>down</i> porque se eu trouxer pra fazer aqui na escola, não me concentro, é muita gente para atender, criança para colocar na sala, reunião para fazer com os PSC, recolher a coleta da água mineral para a sala dos professores. Prefiro trabalhar sossegada em casa. Ontem eu fui no supermercado comprar o lanche para servir na oficina sobre deficiência visual. Fiquei incumbida dessa missão.

**Fonte:** Dados da pesquisa de campo.

As dificuldades enfrentadas pelas CP nos permitem analisar questões referentes à precariedade do trabalho pedagógico que elas realizam nas escolas pesquisadas. Percebemos um processo de intensificação do trabalho devido às inúmeras demandas do cotidiano escolar (desenvolve e acumula múltiplas tarefas para além das pedagógicas, há desvio de função), o que caracteriza um trabalho polivalente, versátil, flexível e, como consequência, a extensificação dele (extensão/alongamento da jornada, muitas vezes, ocupando o tempo pós-trabalho), tornando o trabalho precário. Esta condição do trabalhador assalariado tem causado certa desmotivação nestas coordenadoras em realizar, ao menos, na parcialidade, a função formadora nos encontros, por exemplo, das HP semanais das PSC, evento formativo que favorece o desenvolvimento da FCP na escola.

Esse processo de precarização do trabalho das CP nas Escolas Freiraça e Resistência confirma o que Marin (2010) destaca como características negativas deste processo de precarização e intensificação do trabalho nas escolas públicas, tais como: sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; condições de trabalho e pesquisa adversas; perda de autonomia; prática docente pouco sólida em termos de conhecimento; desgaste; cansaço excessivo; sofrimento e conflitos nas relações com estudantes, pares e gestores; desorganização dos trabalhadores e constrangimentos, dentre outros.

Esta precarização é agravada pelas condições de trabalho adversas (materiais, equipamentos, mobiliários, funcionários em número reduzido, quando não, inexistentes; ausência de financiamento e de equipe multiprofissional, dentre outros) com as quais CP se deparam no cotidiano escolar quando desenvolvem o trabalho, sobretudo, formativo, como destacado nos depoimentos a seguir.

Nós temos várias ideias para fazer um trabalho [...] e nós já fizemos muitos bons trabalhos aqui [...] mas embarramos na precariedade do trabalho, a hora passa rápida e quando vê já terminou o turno de trabalho e me pergunto: o que eu fiz hoje? Se nós tivéssemos uma sala maior de coordenação, que acomodasse nosso material pedagógico de apoio, tivesse uma mesa de reuniões, para fazer o atendimento com nossos professores, poderíamos fazer um bom registro desse trabalho, mas não temos (CP TARSILA – Escola Resistência)

Necessitamos de computador para fazer nossos registros. Eu sou presidente do Conselho escolar. Infelizmente, o dinheirinho que a gente teve pra usar com alguns materiais agora, no início do ano, de um remanescente não deu pra comprar um computador pra coordenação. Seria uma ferramenta necessária para o nosso trabalho (CP OLGA – Escola Freiraça).

Nós da coordenação precisamos de computador aqui na sala, acho que é um ponto negativo não ter essa estrutura de informática para fazer nossos registros. Muitas vezes a gente tem que tirar dinheiro para comprar cartucho, papel, fazer coleta pra comprar materiais para os nossos eventos, reuniões, as coisas que se precisa. Outra questão também é o nosso salário, que poderia ser mais um pouquinho melhorado, por isso não levo trabalho para casa, não dá (CP BERTHA– Escola Freirança).

Na nossa sala de coordenação, como não tem espaço nem pra gente guardar todo material de formação que utilizamos nas jornadas ou nas HP, nossa angústia já começa por ai, a falta de condições de trabalho, daí temos as demandas do dia-a-dia que é intensa, cheio de problemas pra resolver, é aluno fora da sala, é professor que se atrasa, é pai querendo falar com agente, me falta tempo e oportunidade para quietar e registrar as coisas boas que dão certo aqui na escola, esse tempo pra sentar com as outras e registrar nossas ações não existe ainda (CP PARAGUAÇU – Escola Resistência).

Outro desafio a estas CP diz respeito à própria formação delas como formadoras, ocasião em que precisam mobilizar uma pluralidade de saberes no contexto de trabalho (ANDRÉ; VIEIRA, 2007). No desempenho de ações formativas mobiliza-se um conjunto de saberes – gerenciais, éticos, sociopolíticos, relacionais, afetivos, experienciais, curriculares e técnico-profissionais – necessários à autoformação/formação das CP das Escolas Freirança e Resistência, haja vista não dominarem certas especificidades relativas à educação dos ECD, como dito pelas participantes da pesquisa.

A produção e mobilização desses saberes por parte das CP, seja em eventos formativos ou nas HP internas das PSC, são desafios quando refletem sobre o processo formativo que vivenciaram, pois, como afirma Garcia (2003), a formação continuada no exercício da profissão objetiva ser um espaço de produções de saberes que refletem os problemas concretos à luz da realidade socialmente vivida, aproximando a escola da problematização e da crítica das relações sociais, políticas e culturais que a cercam, recriando o sentido coletivo da ação formativa, da corresponsabilização sobre essa formação e autoformação crítica. É uma possibilidade de repensar a própria condição subjetiva, profissional e política em que estes profissionais se encontram. Ao expressarem suas dificuldades em desenvolver, a contento, ações de formação nas escolas como formadoras, as CP problematizam saberes que já possuem, como consolidá-los e ampliá-los tendo em vista a socialização deles para as PSC que lá trabalham. Esses saberes são mobilizados, portanto, nas relações sociais do trabalho pedagógico daquelas.

Não obstante a tais dificuldades apresentadas pelas CP, as PSC que participam da FCP em contexto de trabalho ressaltam o quanto o trabalho das CP relativo à FCP foi importante

para elas e para as Escolas Freirança e Resistência. No Quadro 18, sistematizamos, na forma de paráfrases, as narrativas de PSC acerca das contribuições significativas do trabalho desenvolvido pelas CP, vejamos:

**Quadro 18:** Contribuições à prática pedagógica das PSC induzidas pelo trabalho da CP.

PSC	Melhorias da prática pedagógica induzidas pelo trabalho do CP
Marielle	(Atividades pedagógicas com os ECD na sala de coordenação pedagógica) Há uma <b>parceria colaborativa entre o trabalho pedagógico das CP e o trabalho de sala comum</b> , principalmente por suprir a ausência de estagiários com os ECD, dando <b>fluidez ao processo ensino-aprendizagem</b> no turno da manhã com a turma do ciclo I das crianças de 1º ano.
Frida	(Reuniões pedagógicas das CP com PSC e pais dos ECD nos intervalos escolares não programados ou durante a HP internas semanais) Há um <b>compartilhamento na resolução de problemas de sala de aula envolvendo situações comportamentais e de aprendizagem da turma</b> . Há <b>cumplicidade no fazer pedagógico</b> do trabalho entre professora e CP que reflete na maior motivação dos PSC na rotina diária da sala de aula. A coordenação pedagógica acompanha o trabalho do PSC, <b>assessorando</b> pais/responsáveis dos ECD a questões de sensibilização de um trabalho compartilhado com a escola-família, esclarecendo da importância e responsabilidade da vida escolar da criança com rotinas extraclases.
Teresa	<b>(Estudos e momentos formativos entre CP e PSC nas HP semanais e intervalos escolares diários dos PSC) Disponibilização de materiais para o processo de inclusão</b> de crianças autistas (ex. Lã, EVA). Pesquisava textos na WEB sobre o autismo e atividade de alfabeto Braille e <b>apoio pedagógico nas HP</b> semanais. <b>Apoio didático na sala de aula com o ECD</b> , haja vista não ter estagiários para acompanhamento diário.
Dilma	(Reuniões pedagógicas individuais e/ou coletivas nas salas de coordenação pedagógica) Há <b>orientação educacional</b> das CP da manhã e da tarde na relação estudante-professor-família, propondo atividades de aconselhamento pedagógico, conversas motivacionais individuais ou coletivas. Há <b>parceria pedagógica em sala de aula entre professora e coordenação nas situações cotidianas das turmas</b> do ciclo I.
Penha	(Assessoramento no plano de ensino dos PSC para a inclusão escolar dos ECD das escolas a partir das diagnoses feitas pelas CP com a família dos ECD) Há <b>orientações reflexivas no planejamento do trabalho do PSC</b> com apontamento pela coordenação pedagógica de soluções de problemas, estratégias e organização do trabalho educativo em sala de aula com estudantes do Ciclo I e ciclo II. Há um <b>assessoramento ao PSC quanto ao trabalho pedagógico geral realizado na escola</b> . Há um trabalho de <b>articulação entre PSC-Coordenação pedagógica e família</b> dos estudantes como um todo que tranquiliza o trabalho do professor em sala de aula.

**Fonte:** Dados da pesquisa de campo (Registros no Diário de Campo e entrevistas com as PSC)

O Quadro 18 expõe as contribuições do trabalho das CP para a melhoria do processo ensino-aprendizagem bem como do processo formativo destacadas pelas PSC. Constatamos

que as CP desenvolvem um trabalho pedagógico significativo na visão das PSC, revelado por ser conduzido a partir do diálogo, parcerias colaborativas, articulação, cumplicidade, compartilhamento, aconselhamento, conversas motivacionais, acompanhamento, resolução de problemas, apoio didático e pedagógico, orientações, assessoramento, sensibilização, dentre outros. Tal trabalho se estende aos professores, aos ECD e familiares com o intuito de “fluir o processo ensino-aprendizagem”. Esta configuração do trabalho das CP pode estar associada à compreensão de que elas se constituem como profissionais mediadoras, articuladoras e que se esforçam para transformação (PLACCO; ALMEIDA; SOUSA, 2011), ainda que com dificuldades e contradições presentes nas Escolas Resistência e Freirança.

Para Franco (2009, p. 39, 41 e 46), o trabalho desenvolvido pelo CP na escola, como a FCP, é “uma atividade prática social do profissional da educação”, inserida num contexto socioeconômico e histórico contraditório, ou seja,

[...] discutir os processos formativos dos professores implica analisar os processos contraditórios presentes na estrutura social econômica e nas relações sociais, enfim, implica analisar a natureza do trabalho, a docência e, conseqüentemente, em que condições e como se efetiva a formação continuada [na escola] (FRANCO, 2009, p. 42).

Desta percepção, entendemos que o trabalho desenvolvido pelas CP quanto à FCP-Centrada na Escola Inclusiva através de reuniões pedagógicas individuais e/ou coletivas; diálogos oportunizados nos corredores da escola; discussão de textos técnicos pedagógicos nas HP semanais e jornadas pedagógicas semestrais são expressões em que se materializa a formação continuada como prática social determinada.

O trabalho pedagógico na educação básica sofre, também, um processo dialético de rupturas entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática, da “cisão entre o significado social da formação continuada e o sentido pessoal” (FRANCO, 2009, p. 45) de tal ação para professores e CP, entre produções de tese e antítese e, por superação deste contraditório, há apresentação de sua síntese. Ou seja, o trabalho pedagógico do CP na escola básica precisa ser visto em sua totalidade concreta (KOSIK, 2010), onde as ações de FCP são materializadas de acordo com a realidade humano-social que se revela nesta escola, e estes trabalhadores da educação se autopercebem como sujeitos concretos do mundo real.

No movimento dialético do processo educativo é que afirmamos que a FCP-Centrada na Escola na perspectiva da educação inclusiva de ECD não vem com um manual com composições didáticas do que o professor deve fazer ou como fazer (ALVES, 2012). Não há uma didática fixa para práticas pedagógicas complexas em sala de aula (AMARAL, 2006). A

realidade da escola inclusiva se revela contraditória e complexa e, portanto, há que se problematizá-la cotidianamente nas práticas no interior da escola, especialmente, quando vivencia a FCP na perspectiva emancipatória.

Acreditamos, deste modo, em novas possibilidades que FCP numa perspectiva da inclusão escolar possa mobilizar, em que professores e estudantes sejam concebidos como sujeitos de direitos e CP reconhecidos na sua função formadora no interior da escola, observando condições objetivas de trabalho para fazer jus a esta função.

Pondera Freitas (2007), a necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a visão de educação sócio-histórica do professor faz parte das utopias de todos os trabalhadores em educação e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos. Todavia, ressalva a autora, vivemos numa sociedade capitalista que exclui e trata desigualmente as classes sociais, por isso entender estas amarras sociais é importante para que não criemos ilusões de soluções fáceis para os problemas da educação e da formação (FREITAS, 2007). Tal utopia também se constitui como um desafio às Escolas Freirança e Resistência.

Amador (2019) destaca que a coordenação pedagógica é um setor mobilizador da construção de uma cultura formativa na escola e que por isso tem (ou deveria ter) o seu valor nas políticas e práticas de FCP no Brasil e no Pará e, especialmente, em Belém. Neste sentido, tal cultura formativa na escola precisa assentar-se em um modelo emancipatório, evitando, com isto, reproduzir o modelo escolarizante, ainda hegemônico nas Escolas Freirança e Resistência, como podemos constatar mediante a pesquisa de campo, constituindo-se um grande desafio às CP e às Escolas.

A problematização da FCP pelas CP, PSC e PAEE é uma oportunidade para que eles possam construir esta cultura e, como decorrência, desenvolverem-se profissionalmente a partir de processos intensos de formação e de autoformação na escola (CANÁRIO, 1995), prerrogativas ainda pouco legitimadas por estes profissionais da Escola Freirança e Resistência como protagonistas de sua própria formação.

Sobre este protagonismo das CP como formadoras, a pesquisa identificou a necessidade que este profissional precisa ter com o registro do trabalho pedagógico, oportunidade para refletir sobre os processos formativos desenvolvidos nas escolas. Tais CP afirmaram que esta atividade está prejudicada face à falta de tempo/estrutura para efetivá-la, distanciando-se de práticas formativas mais complexas como aquelas, por exemplo, decorrentes de pesquisa, ainda um desafio para as Escolas Freirança e Resistência.

Compartilhamos com Araújo, Martins e Rodrigues (2019) a ideia de que a pesquisa desenvolvida por professores/CP no interior das escolas é uma oportunidade para refletir sobre o trabalho pedagógico, identificar lacunas e êxitos, bem como contribuir para a melhoria educacional, isto é, este evento é uma condição *sine qua non* do CP para organizar ações formativas como agente de processos formativos na escola:

Por meio da pesquisa, o coordenador pedagógico pode identificar os saberes, as experiências e necessidades docentes, assim como os diferentes aportes teóricos que sustentam as diversas situações de ensino dos professores e a aprendizagem dos alunos... a pesquisa, neste sentido, possibilita ao coordenador extrair as informações necessárias para momentos de formação e reflexões na e sobre a prática pedagógica dos professores [...] a pesquisa oportunizará ao coordenador, portanto, conhecer as práticas docentes e as aprendizagens discentes para depois discutir as dificuldades e potencialidades docente/discente e intervir no processo educativo de modo global (ARAÚJO; MARTINS; RODRIGUES, 2019, p. 264)

As narrativas das CP apontam angústias do quanto o registro do trabalho que elas desenvolvem é secundarizado. Elas revelam ter consciência de que poderiam fazer este registro de forma sistemática, mas as demandas do contexto de trabalho as impedem:

(...) me falta tempo e oportunidade para quietar e registrar as coisas boas que dão certo aqui na escola. Esse tempo para sentar com as outras CP e registrar nossas ações, não existe ainda (CP PARAGUAÇU – Escola Resistência).

A gente nem fica muito tempo na sala porque temos que andar na escola toda. Não temos computador na sala de coordenação para fazer nossos registros e aqui toda hora entra pessoal para conversar ou tirar alguma dúvida com a gente. Precisa melhorar essa questão (CP NÍSIA – Escola Resistência)

O relato das CP revela que, pelas inúmeras atribuições, dificuldades e demandas diversificadas de trabalho, não há um momento em que possam, conjuntamente, registrar um projeto formativo desenvolvido por elas, na prática. Dentre as diversas ações formativas desenvolvidas e relatadas pelas CP, que constituiriam o projeto sistematizado, estão: HP internas; Jornadas pedagógicas semestrais; reuniões pedagógicas individuais e coletivas; momentos de leitura e reflexão entre PSC, PAEE e CP de textos sobre as deficiências atendidas nas escolas.

Oportunizar às CP um momento de registro do trabalho formativo realizado nas Escolas Freirança e Resistência, ao se constituir em um desafio a superar, é uma forma de

refletir sobre o alcance das finalidades formativas pelas quais estas profissionais almejam, quais sejam:

- Melhoria da formação e do trabalho docente;
- Melhoria do processo ensino-aprendizagem dos ECD;
- Melhoria do trabalho pedagógico que a escola realiza como um todo.

Os desafios pela busca de uma educação pública, inclusiva, democrática e de qualidade para todos são contínuos, históricos e complexos. Os desafios são responsabilidades coletivas de todos que participam do trabalho pedagógico nas Escolas Freirança e Resistência. Nesse sentido, a FCP-Centrada na Escola tem importância pela sua função primordial que é dar valor às aprendizagens que professores, CP e demais profissionais constroem no exercício da profissão, como nos afirma Marques (2003):

Neste processo formativo que é o exercício da profissão centrado na vida da escola, rico de possibilidades e virtualidades, deve enraizar-se e dele irradiar-se, como em foco de origem e retorno, a formação continuada, que não pode entender-se apenas como reparo a uma inadequada preparação anterior. Em nenhum momento pode a formação supor-se cumprida, completa em si mesma e exaustiva. Nem as mais persistentes aprendizagens realizadas em determinada situação se podem considerar válidas para quaisquer outros casos. Impõe-se assim, à formação continuada, a exigência de se manterem vivas e de se atualizarem as aprendizagens anteriores. Mas daí arranca, daí se pretende para os horizontes em que se projetam os novos desafios da educação (MARQUES, 2003, p. 207).

Advogamos, desta forma, a importância da visibilidade do trabalho pedagógico mobilizado pelos CP que, mesmo desenvolvendo um trabalho intensificado nas escolas, ainda não se entregaram às amarras de uma sociedade injusta e desigual, como a brasileira e a belenense. O trabalho pedagógico, por ser complexo, não é de fácil desempenho para se buscar retorno (produto) a curto ou médio prazo. Uma maior visibilidade ao trabalho do CP, nomeadamente, no desenvolvimento da FCP-Centrada na Escola Inclusiva é um desafio imperativo face o caminho que as Escolas pesquisadas, ainda estão percorrendo em busca de construir-se como escolas democráticas com qualidade referenciada, portanto inclusivas.

Entendemos, portanto, que o desafio gigantesco que se coloca sobre nós, pesquisadores e trabalhadores da educação na escola pública é o de desenvolver o trabalho pedagógico, na perspectiva de Arroyo (2005), para o desenvolvimento omnilateral, potencializando, dentre outros aspectos, a autonomia racional, a ética, a política para a liberdade, a emancipação, a igualdade, a inclusão, enfim o direito a sermos humanos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a compreensão de que toda produção acadêmica é lacunar e seu objeto de estudo nunca é exaurido, chegamos ao final deste estágio investigativo. Diante desse pressuposto, entendemos que o processo de construção deste estudo de doutoramento traz à pesquisadora uma experiência rica e singular na aquisição de conhecimentos enquanto pedagoga, coordenadora pedagógica e pesquisadora da educação básica, sobretudo no campo da formação de professores e da educação especial/inclusiva.

A Tese intitulada “O Trabalho do Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada de Professores Centrada na Escola Inclusiva em Belém-Pa” intencionou: **a)** Caracterizar e analisar o trabalho do Coordenador Pedagógico, nomeadamente, no desenvolvimento da formação continuada de professores na escola, considerando o processo de inclusão de ECD; **b)** Identificar e refletir sobre as dificuldades referidas pelas CP quanto ao desenvolvimento da formação continuada de professores centrada na escola inclusiva que atuam com ECD; **c)** Identificar e refletir sobre as contribuições destacadas pelas PSC quanto ao trabalho das CP na FCP centrada na escola inclusiva e, **d)** Analisar em que medida o trabalho do coordenador pedagógico é destacado nas atuais políticas de formação continuada de professores formuladas pela SEMEC-Belém (2007/2016), como forma de instrumentalizar a prática pedagógica dos professores na perspectiva da inclusão escolar dos ECD.

Como pudemos verificar ao longo da pesquisa de campo desenvolvida nas escolas municipais Freirança e Resistência, ratificamos nossa **tese** de que: *entre as diversas e múltiplas tarefas (polivalência do trabalho) que o CP desenvolve na escola, o trabalho relativo à formação continuada de professores que atuam com ECD do ensino fundamental em contexto de trabalho é complexo porque se esbarra em precárias condições de trabalho e sem apoio técnico, pedagógico e financeiro permanente da Secretaria de Educação para que esta formação seja contínua e de qualidade.*

Como base nos estudos da literatura que afirmam o predomínio do capital no mundo do trabalho na atual sociedade do conhecimento tecnológico e das plataformas digitais (ANTUNES, 2018), a educação escolar é vista como um capital cultural importante para o desenvolvimento de um país. E a escola, neste sentido, como uma instituição que forma pessoas para o trabalho, tem a incumbência de organizar o currículo, o tempo/espço escolar, as funções e os profissionais que lá trabalham, aos moldes da divisão social do trabalho. Esta organização pedagógica e administrativa opera, conforme destaca LeVasseur (2010), um processo de divisão do trabalho escolar em que é necessário um conjunto de trabalhadores

para dar suporte ao desenvolvimento do trabalho pedagógico da escola como um todo. Se antes a escola, nos seus primórdios, apenas exigia a figura do professor para realizar tarefas para além da dimensão do ensino, hoje tal escola é pulverizada de diversos trabalhadores: porteiro, merendeira, servente, secretária, coordenador pedagógico, gestora escolar, entre outros.

Com efeito, nesta seção conclusiva, apresento respostas às questões problematizadoras inicialmente apresentadas neste Relatório de Tese com o propósito de resgatar as análises realizadas nas seções 4, 5 e 6, as quais foram construídas com base nos objetivos da pesquisa supracitados. Assim, o estudo da literatura especializada e a análise dos dados documentais e empíricos permitiu-nos chegar às seguintes considerações:

**Sobre o objetivo 1 da Tese: “Caracterizar e analisar o trabalho do Coordenador Pedagógico, nomeadamente, no desenvolvimento da formação continuada de professores na escola, considerando o processo de inclusão de ECD”**

A pesquisa entendeu que o trabalho do CP nas escolas pesquisadas está condicionado aos determinismos históricos e políticos da sociedade capitalista atual, e por conseguinte, pelas orientações oficiais da SEMEC-Belém como órgão mantenedor das Escolas Freirança e Resistência. Como instituição que forma pessoas para o mundo do trabalho, a Escola e o CP não fogem das amarras ideológicas do neoliberalismo, cujo profissional vê seu trabalho sendo desenvolvido e avaliado pela lógica da eficiência, eficácia, cumprimento de metas, objetivos e prazos, com ênfase, ressalta Maués (2005), na produtividade e na lógica das competências e habilidades, tão exigidas na sociedade capitalista. Nesse sentido, os dados empíricos nos levam a afirmar que este trabalho envolve gasto de energia física por estas profissionais, característico da polivalência, intensificação, extensificação e precarização do trabalho pedagógico realizado.

A mundialização do capital, a reestruturação produtiva e seus impactos para o mundo do trabalho impõem condições precárias de trabalho (baixos salários, jornadas sucessivas, espaços deficitários de atuação) para o trabalhador e, em especial, para o trabalho do CP desenvolvido na escola básica, em um processo evidente de “adequação ao sistema econômico mundial” (MENDES; CAMARGO, 2016, p. 210), que reverberaram nas relações de trabalho na escola.

Ao investigar o trabalho das CP desenvolvido nas 2 escolas – *loci* desta pesquisa, buscamos destacar os elementos que constituem a especificidade deste trabalho, que se caracteriza como articulador, mediador, formador e que exerce um certo protagonismo do trabalho pedagógico da escola como um todo a partir do respeito ao princípio da colaboração

como forma de atender a coletividade presente na comunidade escolar. Quando estes profissionais desenvolviam atribuições relativas à supervisão, assessoramento, monitoramento, formação, avaliação do trabalho pedagógico dos professores, observamos práticas formativas diversificadas em contexto de trabalho.

Essa diversificação de práticas formativas se pautou em um protagonismo relativo por parte das CP como mediadoras deste processo que considerou um trabalho pedagógico coletivo e participativo, por vezes, mais ou menos alcançado por todos os professores das Escolas Freirança e Resistência, haja vista que nem todo encontro formativo reunia-se a totalidade das PSC.

Às CP das Escolas pesquisadas era atribuída a responsabilidade de planejar, organizar, desenvolver e avaliar a FCP lá desenvolvida a partir do levantamento/problematização das necessidades formativas dos professores, o que exige condições objetivas de trabalho (ainda que mínimas) para tal, afinal não se deve improvisar nenhum tipo de formação para professores. Esta configuração do trabalho formativo que as CP desenvolvem nas escolas pesquisadas – ora como formadoras, ora como gestoras da formação – se caracterizou pelos seguintes aspectos:

- Certa autonomia pedagógica/administrativa com o apoio da gestão escolar;
- Vinculação de algumas ações formativas ao PPP;
- Ênfase na colaboração com professores e gestores;
- Eventos formativos ora sistemáticos (HP, jornadas anuais pedagógicas, reuniões pedagógicas, conselhos de classe), ora assistemáticos (conversas ou reuniões informais rápidas, relatos de experiências na sala da coordenação pedagógica), distribuídos ao longo do ano letivo;
- Planejamento a partir da problematização/levantamento das necessidades formativas dos professores e das Escolas;
- Centrado no contexto de atuação profissão onde a prática pedagógica dos PSC/PAEE é tomada como objeto de reflexão na ação tendo em vista melhorar o processo ensino-aprendizagem;
- Presença de formadores externos e predominância de formadores internos (CP/PAEE).

**Sobre o objetivo 2: “Identificar e refletir sobre as dificuldades referidas pelas CP quanto ao desenvolvimento da formação continuada de professores centrada na escola inclusiva que atuam com ECD”:**

Sobre este objetivo, elencamos as seguintes dificuldades referidas pelas CP das Escolas Freirança e Resistência, que se resumiram por:

- Questões de infraestrutura (falta de pessoal de apoio operacional-administrativo; salas de coordenação e de aulas inapropriadas e condições físicas deficitárias; recursos financeiros precários; deficiência de materiais didáticos-pedagógicos; falta de estagiários-acompanhantes de PSC; falta de equipamentos permanentes de acessibilidade e mobilidade);
- Questões da natureza do trabalho (intenso fluxo de trabalho diário; múltiplas e variadas tarefas; fragmentação do trabalho; sensação de trabalho pedagógico não cumprido, haja vista realizarem diversas tarefas para além das pedagógicas – administrativas, burocráticas, de secretaria, apoio à gestão escolar, dentre outras);
- Questões de autoformação e qualificação profissional (fragilidade quanto a área do conhecimento relativa aos ECD) e;
- Questões de caráter das políticas educativas municipais (as CP, assim como os PAEE, não possuem, regimentalmente, HP internas para serem utilizadas em suas próprias formações, tal qual as PSC; a formação continuada para as CP e para os PAEE é de responsabilidade, respectivamente, do NIED e do CRIE, ambas externas às Escolas; falta de apoio pedagógico permanente do CRIE/SEMEC nas ações educativas e formativas das escolas para desenvolver um trabalho a contento, dentre outros).

As formações externas ofertadas pela SEMEC-Belém, por intermédio do Centro de Formação de Professores (PSC), NIED (CP) e CRIE (PAEE), revelam uma desproporcionalidade pedagógica em seus objetivos/conteúdos formativos, como constatado por ocasião das observações destas formações e das entrevistas aos participantes da pesquisa. Enquanto as PSC participam de ações formativas voltadas ao Projeto Expertise-Alfabetização no Centro de Formação de Professores (HP externa semanal), os PAEE participam de eventos semanais no CRIE, voltados para o desenvolvimento profissional para a educação inclusiva/ECD. Do outro lado, as CP participam, predominantemente, de eventos formativos

semanais no NIED voltadas para as avaliações do Projeto Expertise sem a reflexão do processo de inclusão escolar dos ECD do ensino fundamental - ciclos iniciais que a Escola Freirança e Resistência desenvolvem no seu dia a dia.

Esta separação, definida nos estatutos da SEMEC-Belém, não é meramente geográfica e nem de divisão de tarefas formativas pelo órgão. Nela se evidencia a divisão do trabalho pedagógico/formativo, tal qual como no setor produtivo, como forma de planejar, organizar e materializar a formação para atender a uma dada função e especialidade de cada trabalhador, ao que nos parece, impossível, do ponto de vista desta Secretaria, de ser trabalhado de modo coletivo e integrado.

Esta lacuna formativa acaba por refletir no trabalho das CP em momentos coletivos e individuais das HP semanais nas escolas com os PSC que atuam com ECD devido às fragilidades teórico-metodológicas que possuem acerca das peculiaridades do processo ensino-aprendizagem para atender a estes estudantes, logo, as CP percebem-se pouco qualificadas para esclarecer, com segurança, a estas peculiaridades.

Para resolver tal fragilidade, contam com o apoio didático-pedagógico dos PAEE, razão pela qual estes profissionais (CP, PSC e PAEE) em ações de formação não podem estar separados sob pena de se perder a totalidade do trabalho pedagógico/formativo com qualidade. Não obstante essa separação, ambos os profissionais (CP e PAEE) buscam desenvolver, em colaboração, processos formativos com as PSC no contexto das Escolas, mas dependem, sobremaneira, de uma rede de apoio da SEMEC-Belém que, nem sempre é permanente.

**Em relação ao objetivo 3, “Identificar e refletir sobre as contribuições destacadas pelas PSC quanto ao trabalho da CP na FCP centrada na escola inclusiva”,** delineamos as seguintes ilações de forma resumida:

- Trocas de experiências em contexto de trabalho: As PSC apontaram um trabalho colaborativo das CP ao trabalho de sala comum, principalmente por suprir a ausência de estagiários com os ECD, dando fluidez ao processo ensino-aprendizagem e possibilitando troca de experiências entre professores e CP;
- Compartilhamento na resolução de problemas pedagógicos: durante a observação do trabalho das CP nas Escolas Resistência e Freirança, era comum a realização de pequenas reuniões de CP com PSC e pais dos ECD nos intervalos escolares. Tais reuniões não tinham caráter formal de reuniões de conselho de classe, mas eram geridas pelas CP para resolução de emergentes situações problemáticas advindas do cotidiano da prática educativa das PSC e que envolviam a participação dos

pais/responsáveis dos ECD. Percebia-se que a coordenação pedagógica das Escolas pesquisadas acompanhava o trabalho da PSC, assessorando pais/responsáveis dos ECD a questões de sensibilização de um trabalho compartilhado com a escola-família, esclarecendo da importância e responsabilidade da vida escolar da criança com rotinas extraclasse;

- Formação de grupos de estudos entre PSC, PAEE e CP. As PSC relatavam que as CP, durante HP semanais ou intervalos de aulas diferenciadas (Sala de leitura, sala de informática ou durante as aulas de Educação Física), organizavam momentos de estudos, disponibilizando materiais para o processo de inclusão de crianças autistas (ex. Lã, EVA) e textos na *WEB* sobre temáticas que envolviam reflexões sobre ECD;
- Estudo de caso de ECD: as PSC evidenciaram o rendimento que eram as reuniões pedagógicas individuais e/ou coletivas nas salas de coordenação pedagógica. Nestas reuniões aconteciam deliberações sobre casos de ECD que precisam de encaminhamentos tanto das PSC como da participação efetiva e permanente dos pais/responsáveis destes estudantes.
- Assessoramento das CP no planejamento de ensino das PSC: as PSC afirmam como é importante o apoio das CP na construção de diagnoses dos ECD feitas em conjunto com as PSC e as famílias dos ECD. E destas diagnoses organizadas pelas CP, o assessoramento e a construção dos planos de ensino das turmas atendiam as necessidades de aprendizagens dos ECD nas turmas do Ciclo 1 do ensino fundamental.

Estas ações formativas destacadas pelas PSC evidenciam que o trabalho formativo das CP das Escolas investigadas foi desenvolvido a contento – de forma coletiva, colaborativa e participativa entre pares. Sua organização, ora demandou um planejamento sistemático no decorrer do ano letivo, ora se apresentou de maneira assistemática, atendendo demandas pedagógicas e educativas de fluxo contínuo das Escolas Freirança e Resistência.

Entendemos que a FCP realizada na escola, com a mediação da CP, pode fomentar, de forma mais qualitativa e permanente, o desenvolvimento profissional dos professores quando associada e pensada tendo em conta o PPP e o seu contexto específico. Na ocasião da pesquisa de campo, as Escolas Freirança e Resistência realizavam suas Jornadas Pedagógicas cuja pauta de formação envolveu a reconstrução de seus projetos educativos, tendo em vista à melhoria da qualidade da educação inclusiva ofertada às comunidades de seu entorno, sobretudo à Escola Resistência localizada em contexto geográfico e social periférico, objetivo que mobilizou coletivamente os profissionais da educação neste evento formativo.

Um outro aspecto importante a destacar durante a pesquisa e campo é que nas HP internas e nas Jornadas Pedagógicas, as dúvidas do processo de inclusão escolar dos ECD que eram apresentadas pelas PSC, viravam tema de novos conteúdos formativos dos próximos eventos subsequentes. Essas dúvidas ou problematizações levantadas pelos trabalhadores da educação muito provavelmente, se originam da reflexão da prática pedagógica, pela qual se supera o distanciamento que há entre a teoria e a prática da educação inclusiva.

Alguns participantes da pesquisa apontavam nas FCP centrada na escola que a inclusão escolar para os ECD “só dá certo na teoria e no discurso romantizado de teóricos da educação especial/inclusiva”, porque, na prática, as PSC trabalham em escolas bastante precárias, por isso tal prática é sacrificante.

Nessa perspectiva, as CP, PSC e PAEE, em processos formativos no contexto escolar, podem aprender, sob determinadas condições, a unidade teoria-prática do processo de inclusão escolar, trocando conhecimentos, experiências e buscando, conjuntamente, alternativas às problemáticas da prática pedagógica com ECD, tornando-se a escola uma instituição de aprendizagens, também para os professores e não somente para os estudantes, constituindo-se em escolas aprendentes (CANÁRIO, 1995). Afinal, a escola é, concomitantemente, um lugar de trabalho e de aprendizagens aos docentes e CP porque o trabalho também é formativo.

**Sobre o objetivo 4 desta Tese, “Analisar em que medida o trabalho do CP é destacado nas atuais políticas de FCP formuladas pelas SEMEC-Belém (2007/2016) que buscam instrumentalizar a prática pedagógica dos professores na perspectiva da inclusão escolar dos ECD”**

No tocante às atuais políticas de FCP formuladas pela SEMEC-Belém (2007/2016) que instrumentalizaram a prática dos professores na perspectiva da inclusão escolar dos ECD, dentre as quais, o ECOAR- Expertise – 2005 que trata da alfabetização e letramento dos estudantes do Ciclo 1 do ensino fundamental; os Programas de inclusão de ECD oriundos dos Núcleos de formação do CRIE e o “Rios de Inclusão” que possibilitou a oferta de cursos de aperfeiçoamento a profissionais que atuam nas escolas inclusivas da Rede Municipal de Ensino de Belém. Nestas ações formativas da SEMEC, o trabalho do CP têm pouca visibilidade na gestão e formação dos professores em contexto de trabalho.

A SEMEC-Belém possui 167 escolas municipais<sup>75</sup>, destas 63 têm Salas de Recursos Multifuncionais implantadas e uma política de FCP que precisa contemplar o conjunto de

---

<sup>75</sup> Entre EMEIF (42 Escolas); EMEI (16 Escolas); EMEF (35); UEI (36) e Anexos (38), dados fornecidos pelo Relatório Estatístico da SEMEC\_ Belém/2019.

profissionais que atuam com a inclusão escolar de ECD, principalmente, valorizar a função estratégica dos CP como gestores e formadores de professores centrados na escola. O conjunto de relatos das CP participantes da pesquisa dão conta que a organização do trabalho pedagógico fica comprometida pois, muitas vezes, a CP desvirtua-se de suas funções entre elas, a formativa, quando, por exemplo, tem que “tomar conta” da escola nos seus aspectos técnicos/burocráticos/administrativos ao assumir, de forma corriqueira, atribuições relativas ao cargo de gestor escolar.

As políticas municipais de FCP, sobretudo aquelas subordinadas aos governos federal e estadual, muitas vezes, com o slogan da UNICEF” (por exemplo, o Projeto Formativo “Rios de Inclusão”), nos parecem que fecham os olhos para atender às necessidades formativas dos professores e das escolas quando não se voltam para atender a qualidade do trabalho pedagógico dos professores e dos CP.

De modo geral, estas políticas importam-se com a inclusão escolar, mas pouco estão orientadas para formações contínuas mais emancipadoras, as quais exercitam a reflexão da realidade contraditória das escolas inclusivas. São políticas formativas definidas vertical e hierarquicamente como prescrição estabelecida de cima para baixo, pelo sistema de ensino às escolas públicas, pelos formadores externos aos CP, PAEE e PSC.

Os participantes da pesquisa destacam que as políticas prescritivas da SEMEC-Belém (Diretrizes pedagógicas para atendimentos dos ECD – Res. Nº 012/2007 e o Plano Municipal de Belém - decênio 2015/2025) não surtem impactos significativos nem ao processo de inclusão escolar dos ECD e nem na prática pedagógica das PSC, PAEE e CP, razão pela qual as CP preocupam-se em como realizar, nas escolas, uma formação em que as PSC, por exemplo, se sintam contempladas com teoria e prática voltadas para alfabetizar estudantes que apresentam autismo, cegueira ou deficiência múltipla, face as prescrições de tais políticas para alcance de metas, em 2018, de 100% alfabetizados. Uma projeção cujo alcance é complexo face as condições precárias das escolas públicas belenenses, sobretudo, as localizadas em zonas periféricas, exemplo disto, a Escola Resistência.

Constatamos, ainda, que as instâncias superiores da SEMEC-Belém e seus Centros de Formação Continuada (CRIE, NIED, Centro de formação de professores) pouco se prevaleceram das experiências profissionais das CP, das PSC, dos PAEE quando formularam políticas educativas para a inclusão dos ECD, principalmente, aquelas experiências relacionadas à FCP centrada na escola inclusiva. Por isto, grande parte delas possui um caráter hierárquico, unilateral e escolarizante sendo, muitas vezes, contestadas, senão alijadas pelos profissionais da Escola Freiraça e Resistência.

O reconhecimento das ações formativas na perspectiva da inclusão escolar dos ECD realizada nas Escolas Freirança e Resistência precisa ser considerado como um dos requisitos para a formulação de novas políticas educativas e de FCP da SEMEC-Belém. É um desafio a ser posto para esta Unidade Mantenedora da Rede de Ensino Municipal.

Em relação às CP das escolas pesquisadas há muitos desafios para sua atuação profissional que dizem respeito a um trabalho pedagógico diversificado para abranger um público plural e extenso. Não é à toa que as atribuições definidas aos CP pelos documentos oficiais da SEMEC devem estar voltadas para o atendimento aos gestores escolares, aos professores, aos funcionários, aos estudantes e aos pais. Tais desafios a serem enfrentados por estas profissionais e por todos os pedagogos que atuam na coordenação pedagógica de escolas públicas, interpostas pelas dificuldades vividas no contexto social atual, assim se apresentam:

- Como profissional da educação, o CP tem grande responsabilidade no interior da escola para contribuir, a partir de um trabalho pedagógico crítico, reflexivo e emancipador, com a construção de uma escola pública democrática, de qualidade, justa, equitativa, portanto, inclusiva para todos que lá trabalham e estudam;
- O CP tem grande protagonismo, por meio do trabalho pedagógico, de contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária;
- Participar ativamente do esforço para pensar e criar novos modos de organização da profissão, ou seja, ser capaz de engajar-se, politicamente nela;
- Como gestor e formador da FCP-Centrada na Escola, poder, em conjunto e colaborativamente, pensar, planejar, desenvolver, avaliar projetos que favoreçam o desenvolvimento profissional dos professores em contexto de trabalho, tornando a escola um local de aprendizagem para os docentes, vez que é um lugar, também, de favorecimento das aprendizagens não somente dos estudantes, mas dos professores;
- Como gestor e formador da FCP-Centrada na Escola, cabe ao CP tornar as escolas, de fato, *loci* privilegiado desta modalidade de formação, como forma de alterar a lógica formativa de um modelo escolarizante para um modelo emancipatório.

Diante destes desafios, defendemos uma FCP centrada na escola inclusiva orientada pelo modelo epistemológico crítico, emancipatório, reflexivo, transformador da prática

pedagógica dos professores, em que os projetos/programas/ações/eventos formativos buscam considerar a profissionalidade docente como elemento de análise como forma de compreender e superar dificuldades e enfrentar os desafios, isto é, tal formação precisa ser desenvolvida para além da transferência de saberes e inovações teórico-metodológicas acerca dos processos de inclusão escolar dos ECD, condição pertinente, porém não suficiente para o alcance dessa qualidade. Registramos que tal modelo orienta, razoavelmente, as ações formativas nas escolas pesquisadas, constituindo-se sua consolidação e expansão um grande desafio às Escolas.

Assim, torna-se necessário que qualquer projeto de FCP organizado pelas escolas se atente para o contexto social, econômico, cultural, político e educacional em que esta formação acontece (país, estado, cidade, bairro, rede de ensino, escola, comunidade e políticas), a história de vida pessoal e profissional dos professores, os objetivos e conteúdos formativos a serem alcançados e trabalhados.

Nesta perspectiva, o CP tem um protagonismo de gestar o desenvolvimento da FCP centrada em contexto de trabalho bem como de formar - papéis importantes para qualificar o trabalho pedagógico na escola. Por ser complexa, esta formação revela-se pela contradição do trabalho pedagógico e das conflitantes relações humanas vividas no espaço escolar inclusivo, ou seja, nem sempre o que é planejado, realiza-se, e quando se realiza, não se sai como planejado, muito menos a contento. Logo, o trabalho de CP na escola inclusiva quanto a gestão da FCP não se constitui uma tarefa fácil, porém é desafiadora!

A tese nos trouxe indicativos de que a FCP centrada na escola inclusiva na perspectiva epistemológica crítica e emancipatória é um desafio aos CP, aos PSC e PAEE, e aos gestores das Escolas Freirança e Resistência e da Rede de ensino municipal de Belém que, a partir de um trabalho coletivo, colaborativo e integrado pode-se prognosticar a melhoria da qualidade da formação e da prática dos professores de ECD, qualificando, também, as aprendizagens destes estudantes.

A literatura especializada mais os dados documentais e empíricos desta pesquisa, de fato, convergem para ratificar o caráter tridimensional do trabalho do CP quando se assenta na dimensão humana, técnica e política (CANDAUI, 2004) dos processos de inclusão escolar dos ECD. Este caráter foi possível perceber quando o trabalho do CP foi orientado pelas funções de articulação, mediação, formação e transformação nas escolas pesquisadas. Tornou-se evidente que esta formação assumiu uma perspectiva *omnilateral*, em que o professor foi reconhecido como trabalhador constituído pelas dimensões políticas, culturais, artísticas, educacionais e filosóficas.

Nesse contexto, as CP das Escolas Freirança e Resistência, enquanto “especialistas da ação educativa escolar”, precisam ser reconhecidas e valorizadas profissionalmente por sua “pedagogia *stricto sensu*”, como defende Libâneo (2010, p.68 e 88), ou seja, são especialistas que conhecem da organização e da gestão do trabalho pedagógico intencional desenvolvido na escola pública de Belém e que, portanto, conhecem a realidade dos estudantes lá matriculados, “sujeitos concretos, condicionados por culturas particulares e origem social, portadores de saberes de experiências”.

A consolidação da escola pública, democrática, laica, de qualidade e efetivamente, inclusiva é um desafio a todos os profissionais da educação, às escolas, às Redes de Ensino e aos governos, isto é, todos têm responsabilidades na edificação desta escola. Esses predicados que qualificam a escola que queremos não devem ser uma mera fraseologia ou um *slogan* que defendemos em certas ocasiões. Esta consolidação é um imperativo constitucional nas esferas federal, estadual e municipal, portanto, um direito que deve ser respeitado e cumprido, neste sentido, há que se questionar: que posição tomarão os CP diante da configuração do trabalho polivalente e precário que realizam nas escolas públicas, impeditivo para o alcance da tão desejada melhoria da educação pública brasileira, particularmente, a municipal?

A insegurança jurídico-educacional que vive o país com o Governo Bolsonaro repercute no Estado do Pará e, particularmente, no município de Belém, quando presenciamos a desqualificação da escola pública. Logo, o trabalho do CP, em conjunto com os demais profissionais da escola, precisa ser um instrumento de resistência e enfrentamento às imposições do estado neoliberal, em sua vertente de ultradireita que, por ora, tem acintosamente oprimido as pautas democráticas da educação brasileira. A escola, então, tem papel fundamental no movimento de resistências à lógica opressora do capital.

A função nuclear da escola contemporânea se revela como formadora do ser social e crítico, com pleno exercício de cidadania, onde estudantes, professores e demais profissionais da educação desempenham papéis sociais importantes na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária. Assim, perguntamos: Os atuais projetos educacionais em disputa (democráticos e conservadores) expressam, por meio de ações pedagógicas, qual será a formação da classe trabalhadora, em quais condições ela será realizada e com qual objetivo ela será orientada? Estes questionamentos se revelam para nós, pesquisadores, um desafio imperativo a ser problematizado.

Esta pesquisa se revelou importante por oportunizar a reflexão do trabalho pedagógico desenvolvido pelos CP nas escolas públicas, sobretudo aquele relacionado à FCP centrada na escola. Quando os profissionais da educação refletem criticamente e coletivamente acerca do

trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas como um todo, torna-se menos conflituoso a resolução de certos problemas que vivenciam, muitos deles de origem social, fruto da sociedade capitalista vigente: excludente, meritocrática, seletiva, dentre outros.

Por fim, o CP desempenha um papel estratégico na condução do trabalho pedagógico colaborativo da escola, especialmente, no desenvolvimento da FCP centrada na escola inclusiva. Como profissional da educação pública, torna-se necessário que os direitos previstos na carreira profissional que regulam o trabalho do CP (dignos salários; adequadas condições de trabalho; formação inicial e continuada) sejam não somente reconhecidos, porém cumpridos. E nosso entendimento de trabalho pedagógico colaborativo não perpassa um conceito automatizado dos sujeitos trocarem favores em processo de interação na escola. Nosso conceito de colaboração abrange um entendimento negociado (ALARCÃO; CANHA, 2013) no qual há a partilha de conhecimentos, de saberes experienciais e de responsabilidades pedagógico-didáticas no exercício da profissão e, desta mediação do trabalho pedagógico, terão a oportunidade de reconstruir saberes incorporados por esta mediação, transformando a sua prática social escolar para favorecer processos qualitativos de inclusão e aprendizagem dos ECD. É a busca, portanto, de uma formação humana na escola em sua dimensão *omnilateral*.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão**. Porto-PT: Porto Editora, 1996.
- ALARCÃO, I; CANHA, B. **Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento**. Porto, PT: Porto Editora, 2013.
- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. Coimbra: Almedina, 1987.
- ALBORNOZ, S. **O que é trabalho**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.
- ALCÂNTARA, A. B. A mundialização do capital, o papel do estado e o conceito de participação na política educacional. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, IX. **Anais eletrônicos**. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012, ISBN 978-85-7745-551-5. p. 1680-1702.
- ALMEIDA, L. R. Formação Centrada na Escola: Das intenções às ações. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e a Formação Centrada na Escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e a Formação Centrada na Escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- \_\_\_\_\_. **O Coordenador Pedagógico e o Atendimento à Diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010.
- \_\_\_\_\_. **O Coordenador Pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006.
- \_\_\_\_\_. **O Coordenador Pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.
- \_\_\_\_\_. **O Coordenador Pedagógico e a Educação Continuada**. Ed. São Paulo: Loyola, 1998.
- ALMEIDA, M. F. DE. **Acessibilidade física em bibliotecas da rede federal de ensino: políticas públicas para pessoas com necessidades específicas**. 2015. 80f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas). Mogi das Cruzes – SP: Universidade de Mogi das Cruzes, 2015.
- \_\_\_\_\_. A Educação no Contexto do Paradigma da Inclusão. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS, III. **Anais**, 2008, Natal: EDUFRN, 2008, v III, p. 11-21.
- ALVES, L. M. A. A Formação Continuada de Professores para uma Escola Inclusiva à Luz do Materialismo Histórico-Dialético. In: OLIVEIRA, I. O. [et al]. **Epistemologia e Educação: Reflexões sobre temas educacionais**. Belém: PPGED-UEPA, 2012.

ALVES, N. (Coord.). **Educação e Supervisão: O trabalho coletivo na escola**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ALVES, N. *et al.* Apresentação. In: MOREIRA, A. F.; SOARES, M.; FOLLARI, R. A.; GRACIA, R., L. (Orgs.). **Para quem pesquisamos, para quem escrevemos: O impasse dos intelectuais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 88).

ALVES MAZZOTTI, A. J & GEWANDSZNAJDER, F. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

AMADOR, J. T. **Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental Centrada na Escola: Percepções de professores e formadores de melhoria da prática pedagógica**. 255f. Tese (Doutorado em Educação). Belém: Universidade Federal do Pará, , 2019.

AMARAL, M. M. A Inclusão Escolar na Educação Básica Brasileira: Limites e desafios contemporâneos. IN: AMARAL, M. M.; COIMBRA, F. C. C. L. (Orgs.). **Educação Especial e Inclusiva: Percursos Teóricos e práticos para a escola que queremos**. Curitiba: CRV, 2017.

\_\_\_\_\_. **A Inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil: Uma análise do currículo moldado pelas práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém**. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação). Belém: Universidade Federal do Pará, 2006.

AMORIM, H. Trabalho imaterial, forças produtivas e transição nos Grunhisse de Karl Marx. *Crítica Marxista*, v. 25, 2007.

ANDRADE, A. C.; LUCENA, C.; BARLETA, I. A precarização do trabalho, o REUNI e o novo desenvolvimentismo. **Histebbr On-line**. Campinas, V. 18, n. 1, p.234-257, jan/mar. 2018.

ANDRADE, A. C. **Os Governos FHC e Lula e a ressignificação do neodesenvolvimentismo: O Reuni**. 229f. Tese (Doutorado em Educação). Uberlândia – MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: O novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 Ago. 2019.

ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A fábrica da Educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez editora, 2017.

ARAÚJO, O. H. A.; MARTINS, E. S.; RODRIGUES, J. M. C. Coordenação pedagógica na escola básica brasileira posta em questão. In: **Revista COCAR**. Belém: Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA, v. 13. n. 25, p. 257 a 277. Jan/Abr. 2019.

ARAÚJO, T. C. O. **A prática do (a) coordenador pedagógico(a) na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: Formação continuada de professores?** Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens**. 11. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. Trabalho: Educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de final de século**. 7. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2005.

ARROYO, M. G. (Et al). Subsídios para a “práxis educativa” da Supervisão educacional. In: BRANDÃO, C. R. B. (org.). **O educador: Vida e Morte**. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

BAPTISTA, C. R. & JESUS, D. M. de (Org.). **Avanços em políticas de inclusão: O contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BARRETO, M<sup>a</sup> A. S. C. As Políticas de Formação do professor e a Construção de Processos Educativos Inclusivos: Dilemas e possibilidades. In: BAPTISTA, C. R. & JESUS, D. M. (orgs.). **Avanços em Políticas de Inclusão: O contexto da Educação Especial no Brasil e em Outros Países**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

BAPTISTA, M<sup>a</sup> das G. de A; PALHANO, T. R. **Pragmatismo e marxismo: O trabalho como princípio educativo**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

BELÉM. Prefeitura. **Relatório de Gestão Municipal de Belém, 2013-2016**. Belém: PMB, 2017. (2017a)

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão do CRIE 2017**. Belém: CRIE/Belém, 2017. (2017b)

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão CRIE/1º Semestre de 2017**. Belém: CRIE/SEMEC, 2017. (2017c).

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.129 de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Belém: PMB/GP, 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 012/2007/CME**, Fixa diretrizes e normas, educacionais e pedagógicas, para o atendimento dos educandos com necessidades especiais no Sistema Municipal de Ensino de Belém. Belém: PMB/SEMEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7507, de 14 de janeiro de 1991**. Dispõe sobre o Plano de Carreira do Quadro de Pessoal da Prefeitura Municipal de Belém e dá outras providências. Belém: PMB/CMB, 1991. Disponível em: <http://cm-belem.jusbrasil.com.br/legislacao/847728/lei-7507-91>. Acesso em: 30 Maio, 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7528, de 05 de agosto de 1991**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério do Município de Belém, revogando a lei nº 7.385/87. Belém: PMB/CMB, 1991b. Disponível em: <http://cm-belem.jusbrasil.com.br/legislacao/847728/lei-7528-91>. Acesso em: 04 Maio, 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.502, de 20 de Dezembro de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de Belém. Belém: PMB/CMB, 1990. Disponível em: <http://cm-belem.jusbrasil.com.br/legislacao/847728/lei-7502-90>. Acesso em: 04 Maio, 2018.

BÍBLIA Sagrada. **Fonte de Bênçãos**. Traduzida por João Ferreira de Almeida. 4. ed. rev. e cor. no Brasil. Barueri – SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2012. 1.248p.

BRAGA, R. **A Rebelia do Precariado: Trabalho e neoliberalismo no Sul Global**. São Paulo: Boitempo, 2017.

BRASIL. **Relatório síntese dos Resultados e Metas do IDEB-2017**. INEP/MEC, 2017. Disponível em: <http://www.ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso em: 28 Fev. 2019.

\_\_\_\_\_. **Resultado do índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB 2017**. Brasília: INEP/MEC, 2018. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/planilhas\\_para\\_download/2017/IDEB2017\\_APRESENTAÇÃO\\_final.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2017/IDEB2017_APRESENTAÇÃO_final.pdf). Acesso em: 05 Maio, 2019.

\_\_\_\_\_. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996. Brasília – DF: Senado Federal (Biênio 2017-2018), Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

\_\_\_\_\_. **Nota Técnica nº 42/2015/MEC/SECADI/DPEE**. Orientação aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília – DF: MEC, 2015.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília – DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.

\_\_\_\_\_. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília – DF: MEC/SEESP, 2010a.

\_\_\_\_\_. **A Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar: A escola comum inclusiva**. Edilene Aparecida Ropoli... [et al]. Brasília – DF: MEC/SEESP; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília-DF: MEC/SEESP, 2010c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Saberes e Práticas de Inclusão: Introdução**. Brasília – DF: MEC, SEESP, 2006. (Ensino fundamental).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Saberes e Práticas de Inclusão: Introdução**. Brasília – DF: MEC, SEESP, 2004.45p. (Educação Infantil;1).

\_\_\_\_\_. **Saberes e Práticas da Inclusão: Introdução/Coordenação geral** – Francisca Roseneide Furtado do Monte, Idê Borges dos Santos. Brasília – DF: MEC/SEESP, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília – DF: MEC, 2001. 79 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca de 1994**. Brasília – DF: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Justiça. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília – DF: M.J., 1988.

BOGDAN, R & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BONAFÉ, E. M. O coordenador pedagógico e a formação de grupos heterogêneos na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e o trabalho colaborativo na Escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S.(orgs.). **O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

BRUNO, E. B. G.; CHRISTOV, L. H. S. O coordenador pedagógico como gestor do currículo escolar. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e a Formação Centrada na Escola**. São Paulo: Loyola, 2013.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, Pedagogos e formação de professores**: Busca e movimento. 5. ed. Campinas – SP: Papirus, 2004.

BUENO, J. G. S. A produção Acadêmica sobre Inclusão Escolar e Educação Inclusiva. In: MENDES, Enicéia G. [et al]. **Temas em Educação Especial**: Conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília – DF: CAPES/PROESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Crianças com Necessidades Educativas Especiais, política educacional e a formação de professores: Generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**. Piracicaba – SP: Unimep, v. 3, n. 5, ano 1999, p. 7-25.

CAMARGO, A. M. M.; RIBEIRO, M. E. S.; MENDES, O. C. **Implicações do Plano de Ações Articuladas na formação docente e desempenho escolar**: O caso do Pará. RBPAAE, v. 32, nº 1, p. 89-110, jan./abr., 2016.

CAMPOS, E. F. E. **A Coordenação Pedagógica em Questão**: Diálogos nos círculos de debates. Jundiaí – SP: Paco, 2015.

CANÁRIO, R.. **A Escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. Escola – Crise ou Mutação. In: NÓVOA, A. et al. **Espaços de Educação, Tempos de Formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002. (p. 141-151).

\_\_\_\_\_. Os Estudos sobre a Escola: Problemas e perspectivas. In: BARROSO, J. (org.). **O Estudo da Escola**.Portugal: Porto, 1996.

\_\_\_\_\_. **Gestão da Escola**: Como elaborar o plano de formação? (Cadernos de organização e gestão escolar). Instituto de Inovação Educacional, 1995.

\_\_\_\_\_. Centros de Formação das Associações de Escolas: Que futuro? In: AMIGUINHO, A.; CANÁRIO, R. (orgs.). **Escolas e Mudança**: O papel dos centros de formação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa:Educa, 1994.

CANDAU, V. M. A Didática e a Formação de Educadores: Da Exaltação à negação: a busca da relevância. In: **A Didática em Questão**. 24, ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2004.

CARDOSO, H.. Supervisão: Um exercício de democracia ou de autoritarismo? In: ALVES, N. (Coord.). **Educação e Supervisão**: O trabalho Coletivo na Escola. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006 (1989).

CARMO, C. M. Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in) tolerância: Uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. n. 64. Ago. 2016. (p. 202-223).

CARVALHO, L. F. **O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental**: Um enfoque histórico-cultural. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação). Belém: Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_. **Escola inclusiva**: A reorganização do trabalho pedagógico. 6. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

CASTRO, A. D. M.; GAUTHIER, L. S. Coordenação pedagógica e mediação tecnológica: Interface na perspectiva de uma educação inclusiva. In: DIAZ, F. *et al.* **Educação Inclusiva, deficiência e contexto social**. Salvador: EDUFBA, 2009.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: Em busca de significados. **Ensaio**: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484. Abr/junho 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHRISTOV, L. H. S. **Sabedorias do Coordenador Pedagógico**: Enredos do interpessoal e de (com) ciências na escola. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

COIMBRA, F. C. C. L. (*et alli*). A Educação especial e a contemporaneidade da Teoria do Desenvolvimento Humano de Lev Semionovitch Vigotski: Estudos introdutórios. In: AMARAL, M. M.; COIMBRA, F.C. C. L. (Orgs.). **Educação especial e inclusiva**: Percursos teóricos e práticos para a escola que queremos. Curitiba: CRV, 2017.

CONTRERAS, J. **A Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, C. D. C. Os caminhos dos rios da inclusão. In: VIEIRA, S. C. A. (org.). **Rios de Inclusão**: Educação inclusiva para crianças e adolescentes com deficiência no Estado do Pará: Cuidando de todos, valorizando cada um. Belém: Projeto Rios de inclusão, junho, 2016.

COUTO, M. **O Fio das Missangas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CUNHA, R. C. O. B. **Pelas telas, pelas janelas**: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas. 288f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

CURY, C. R. J. **Ideologias nas escolas?** Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/ideologia-nas-escolas-por-carlos-roberto-jamil-cury-pucminasufmg> Acesso em: 8 Mar. 2019.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: Dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DOMINGUES, I. **O Coordenador Pedagógico e a Formação Contínua do Docente na Escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

\_\_\_\_\_. **O Coordenador Pedagógico e o Desafio da Formação Contínua do Docente na Escola**. 237 f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

DUARTE, A. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: Tendências e contradições. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. (Orgs.). **Políticas públicas e educação: Regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Trato, 2011.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da Teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. A Liberdade como princípio estruturante do currículo escolar. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: Legado e perspectivas**. 1. ed. eletr. Uberlândia-MG: Navegando, 2018.

DURKHEIM, É. **Da Divisão do Trabalho Social**, São Paulo, Editora Martins Fontes, 2. ed.1999.

DUTRA, C. P. & GRIBOSKI, C. M. Educação Especial: a travessia na tempestade. In: BRASIL. **Ensaio pedagógico**. Brasília – DF: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2007.

ENCONTRO NACIONAL DE FORMAÇÃO DA ANFOPE, 9., 1998, Campinas. Documento final. Campinas, 1998.

ESTEVES NETO, H. **Preconceito e Contato Intergrupar: Um estudo dos Núcleos de Apoio as Pessoas com Necessidades Específicas**. 2014. 255f. Tese (Doutorado em Psicologia Social). João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2014.

EVANGELISTA, M. G. C.; ALMEIDA, I. M. M. Z. P. A coordenação pedagógica como espaço de perlaboração do phatos educativo por um novo ethos: Dos impasses aos enigmas com vistas ao conhecimento pedagógico. In: RISCAL, S. A. (org.). **Coordenação Pedagógica: novas abordagens do cotidiano escolar**. São Carlos – SP: EdUFSCAR, 2018.

FABRIS, E. T. H. A Escola contemporânea: Um espaço de convivência? In: SILVA, R. R. D. (org.) **Currículo e Docência nas políticas de ampliação da jornada escolar**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

FÁVERO, E. A. G. Direito a uma educação inclusiva. In: GUGEL, M. A. & COSTA, W. M. & RIBEIRO, L. L. G. **Deficiência no Brasil: Uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

FERNANDES, F. (*Et al*). **Dicionário Brasileiro Globo**. 55. ed. São Paulo: Globo, 2001.

FERNANDES, R. C. A. Educação Continuada de Professores no Espaço-Tempo da Coordenação Pedagógica: Avanços e Tensões. In: VEIGA, Ilma P. A.; SILVA, E. F. (Orgs.). **A Escola Mudou: Que mudou a formação de professores**. 3ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

FERREIRA, A. B. H. **Miniaurélio**: O dicionário da Língua Portuguesa. 6. ed. rev. atual. Curitiba: Positivo, 2006.

FERREIRA, C. R. **Labirinto de perguntas**: Reflexões sobre a formação de professores na e a partir da escola. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de Campinas, 2013.

FERREIRA, N. S. C. Supervisão educacional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (CDROM).

FONSECA, V, P. Prefácio. In: KREIN, J. D.; OLIVEIRA, R. V.; FILGUEIRAS, V. A. (Orgs.). **Reforma trabalhista no Brasil**: promessas e realidade. Campinas – SP: Curt Nimuendajú, 2019.

FRANCO, P. L. J. **Significado social e sentido pessoal da formação continuada de professores**: O caso de Ituiutaba - MG. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação). Minas Gerais: Universidade de Uberaba, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

FREITAS, H. C. L. **30 anos da Constituição**: Avanços e retrocessos na Formação de Professores. 2019. Disponível em: Revista *Retratos da Escola*, Brasília – DF, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez. 2018. Disponível em: [www.esforce.org.br](http://www.esforce.org.br). Acesso em: 29 Maio 2019.

\_\_\_\_\_. **BNC da Formação**: a educação e a profissão em risco. Disponível em: <http://www.formacaoprofessor.com/blogdahelena>. Acesso em 4 Set. 2019.

\_\_\_\_\_. **A (Nova) Política de Formação de Professores**: a prioridade postergada. Educ.Soc. Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230. Out 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>. Acesso em: 24 Abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. 2ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

FREITAS, S. N. Considerações acerca da Produção de Artigos Científicos em Educação Especial: Uma análise da Revista Educação Especial CE/UFSM. In: MENDES, E. G. [*et al*]. **Temas em Educação Especial**: Conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília – DF: CAPES/PROESP, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 2003.

FRIGOTTO, G. Trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (CDROM).

\_\_\_\_\_. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação. In: PARO, V. (Org.). **A Teoria do Valor em Marx e a Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GAMBOA, S. A. S. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. Portugal: Porto, 1999.

GARCIA, R. M. C. Para além da “Inclusão: Críticas às políticas educacionais contemporâneas”. In: EVANGELISTA, O. (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014.

GEGLIO, P. C. O papel do Coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V. M. N.; ALMEIDA, L. R. **O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da Escola**. São Paulo: Loyola, 2003.

GEGLIO, P. C. O Coordenador pedagógico e a questão da inclusão. In: ALMEIDA L.R de & PLACCO, V. M. N. de S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. São Paulo: Loyola, 2006.

GEGLIO, P. C.; NEVES, J. A. L. **O Trabalho do professor sem o apoio do coordenador pedagógico**. 2011. Disponível em: [www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/.../0438.pdf](http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/.../0438.pdf). Acesso em: 5 Maio 2018.

GIOVANI, P.; TAMASSIA, S. A. S. A observação de aulas como estratégia na formação continuada de professores. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e a Formação Centrada na Escola**. São Paulo: Loyola, 2013.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GONÇALVES, A. F. S.; ZUQUI, F. S.; NASCIMENTO, A. P. Formação de professores para a inclusão escolar: Perspectivas no Estado do Espírito Santo. In: MENDES, E.M.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (Orgs.). **Inclusão Escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015.

GOMES, A. W. A. & BRITTO, T. F. (orgs.). **Plano Nacional de Educação: Construção e perspectivas**. Brasília – DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015.

GOUVEIA, B; PLACCO, V. M. N. S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e a Formação Centrada na Escola**. São Paulo: Loyola, 2013.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

GUIRALDELLI JR, P. **O que é Pedagogia**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

HAGE, S. A. M. Transgressão do paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014.

HARDT, M; NEGRI, A. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. **Vida de Professores**. Portugal: Porto, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do professorado**: Novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JESUS, D. M. Formação de Professores para a inclusão Escolar: Instituído um lugar de conhecimento. In: MENDES, E. G. (*et al*). **Temas em Educação Especial**: Conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília – DF: CAPES-PROESP, 2008.

KONDER, L. **O que é dialética**. 23. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1992.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Trad. NEVES, C.; TORÍBIO, A. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: A arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KREIN, J. D.; OLIVEIRA, R. V. (Orgs.). Para além do discurso: impactos efetivos da Reforma nas formas de contratação. In: KREIN, J. D.; OLIVEIRA, R. V.; FILGUEIRAS, V. A. (Orgs.). **Reforma trabalhista no Brasil**: promessas e realidade. Campinas – SP: Curt Nimuendajú, 2019.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e Crise do Trabalho**: Perspectivas de final de século. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da fábrica**: As relações de produção e a educação do trabalhador. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

LARA, R. C.; QUARTIERO, E. M.; BIANCHETTI, L. **Trabalho ubíquo na pós-graduação stricto sensu em educação**: in/extensificação e multitarefa. Revista Brasileira de Educação. V. 24, e240014, 2019.

LAZZARATO, M.; NEGRI, A. **Trabalho imaterial**: Formas de vida e produção de subjetividade. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal/lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LEITE, A. C. P. C.; BARROS, O. F. O curso de Pedagogia no PARFOR: Os desafios na formação do educador do campo. In: SANTOS, A. F. N.; NERY, C. S. S.; NERY, V. S. C. (Orgs.). **História, Formação, Currículo e Práticas de Ensino na Amazônia**. Curitiba: CRV, 2019.

LEITE, V. F. A. **A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no 1º ano do ensino fundamental no município de Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio, 2012.

LEVASSEUR, L. Divisão técnica do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (CDROM).

LEVASSEUR, L.; TARDIF, M. **Divisão do trabalho e trabalho técnico nas escolas de sociedades ocidentais**. Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 89, p. 1275-1297, Set./Dez. 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Que Destino os Educadores darão à Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, L. V. C. F. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU. In: GUGEL, M<sup>a</sup>. A. & COSTA FILHO, W. M. RIBEIRO, L. L. G. **Deficiência no Brasil: Uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência**. Florianópolis: Obra Jurídica, 2007.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M.. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M<sup>a</sup>. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê fazer? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

Marcelo GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. **A formação contínua de professores no HTPC: Alternativas entre as concepções instrumentais e crítica**. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). São Paulo, PUC, 2003.

MARIANO, C. M. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao Estado de Exceção econômica e o capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, Curitiba, V. 4, nº 1, p. 259-281, jan./abr 2017.

MARIN, A.J. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (CDROM).

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

MARX, K. **O Capital: Crítica da economia política**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MASSON, G. A importância dos Fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais. In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. (Orgs.). **O Método Dialético na Pesquisa em Educação**. Campinas: Autores Associados/ Brasília – DF: Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2014. p. 201 - 225.

MAUÉS, O.; CAMARGO, A.; OLIVEIRA, D.; VIEIRA, L. Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil. **O Pará em questão**. Belém: Fino Traço, 2012.

MAUÉS, O. C. & SOUZA, M. B. Precarização do Trabalho do Docente na Educação Superior e os Impactos na Formação. **Em Aberto**, Brasília – DF, v. 29, n. 97, p. 73-85, Set/Dez. 2016.

MAUÉS, O. C. A Formação dos Professores e a Lógica das Competências. In: MAUÉS, O. C. & LIMA, R. (Orgs.). **A Lógica das Competências na Formação Docente**. Belém: Edufpa, 2005.

\_\_\_\_\_. Reformas internacionais da Educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, Mar./2003.

MEDEIROS, L.; ROSA, S. **Supervisão Educacional**: Possibilidades e Limites. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

MELLO, G. N. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Uma (re) visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, 2000. Pags.98-110.

MENDES, O. C.; CAMARGO, A. M. M. Formação Continuada e Profissionalização Docente nos Municípios de Belém e Cametá. In: CASTRO, A. M. D. *et al.* **Plano de Ações Articuladas**: Propostas, Cenários e Desafios. Campinas: Mercado das Letras, 2016.

MESQUITA, A. M. A. **Os Elementos de inclusividade na prática curricular de uma professora: uma análise a partir da cultura escolar**. 173 f. Tese (Doutorado em Educação). Belém: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, 2013.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2015.

MILITÃO, A. N.; LEITE, Y. U. F.. A historicidade do conceito de formação continuada: uma análise da visão de Paulo Freire sobre a formação permanente. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, VII. **Anais...** 2013, Cuiabá – MT: Universidade Federal do Mato Grosso, 2013. v. 01. p. 01-15.

MINAYO, M<sup>a</sup> C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOLLICA, A. J. P. & ALMEIDA, L. R. de. **O professor especialista iniciante e o apoio do coordenador pedagógico**. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/.../trabalho-GT08-3806.pdf>. Acesso em: 17 Out. 2015.

MOREIRA, N. X. Et al. Os sentidos atribuídos ao fenômeno da deficiência a partir do habitus militar. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, 21(10), p. 3027-3035, Out./2016. Disponível em: [www.scielo.org>article>csc](http://www.scielo.org>article>csc) Acesso em: 15 Fev.2019.

MUCHARREIRA, P. S. R. **O papel da formação contínua, centrada na escola, na (re) construção do projeto educativo e no desenvolvimento profissional docente** – Um estudo de caso. 439f. Tese (Doutorado em Educação). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2016.

NETTO, J. P. **Capitalismo e Reificação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

NOGUEIRA, A. I. C.; RODRIGUES, C. M. S. A.; FERREIRA, J. S. M. **Formação contínua de professores: Um estudo, um roteiro**. Coimbra: Livraria Almedina, 1990.

NOGUEIRA, M. G. **Supervisão Educacional: A questão política**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, A. Vidas de Professores. 2. ed. Portugal: Porto, 2007.

\_\_\_\_\_. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

NUNES, H. S. C. **Formação continuada de Professores do Ensino Fundamental Centrada na Escola: reflexão e pesquisa-ação para a mudança de concepções e práticas de alfabetização e letramento**. 321f. Tese (Doutorado em Educação). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2018.

NUNES, C. S. da C. & NUNES, H. **A Formação Continuada de professores em serviço: Contextos colaborativos e investigativos**, 2017. (mimeo).

NUNES, C. S. C. **Os Sentidos da Formação Contínua de Professores: O mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**. 2000. 152f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2000.

OLIVEIRA, C. R. de. **História do Trabalho**. 4. ed. 2. impr. São Paulo: Ática, 2001.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. (CDROM).

\_\_\_\_\_. As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica. In: OLIVEIRA, D. O.; DUARTE, A. (Orgs.). **Políticas públicas e Educação: Regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Trato, 2011.

OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. Condições de trabalho docente: Uma análise a partir de dados de sete estados brasileiros. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (orgs). **Trabalho na Educação Básica: A condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Trato, 2012.

OLIVEIRA, I. A. de & SANTOS, T. R. L. Política de educação inclusiva no Estado do Pará: Atendimento e formação de professores. In: BAPTISTA, C. R. & JESUS, D. M. **Avanços em Políticas de Inclusão: O contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

OLIVEIRA, I. A. de & SANTOS, T. R. L. Educação Inclusiva: Reflexões sobre a política de formação de professores de uma Rede Municipal de Ensino da Amazônia Paraense. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Professores e Educação Especial: Formação em foco**. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011.

OLIVEIRA, I. A. [et al]. A formação dos professores de salas de recursos multifuncionais de escolas da Rede Municipal de Belém (PA). In: MENDES, E.M.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (Orgs.). **Inclusão Escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial**. São Carlos: Marquezine& Manzini; ABPEE, 2015.

OLIVEIRA, I. A. **Relatório de caracterização de Município - Belém**/Observatório Nacional de Educação Especial - ONEESP/UFSCAR. 2012.

OLIVEIRA, J. F; MAUÉS, O. C. A formação docente no Brasil: Cenários de mudança, políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (orgs). **Trabalho na Educação Básica: A condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Trato, 2012.

OLIVEIRA, L. F. M. de. **Apoio pedagógico, ação coletiva e diálogo: trama da formação continuada em educação inclusiva**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

OLIVEIRA, L. H. R. A teoria do valor em Marx e a organização do trabalho coletivo na escola: Elementos para uma reflexão crítica. In: PARO, V. (Org.). **A Teoria do Valor em Marx e a Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis, 2012.

OLIVEIRA, N. C. M. **A Política Educacional no Cotidiano Escolar: Um estudo meso-analítico da organização escolar em Belém-Pa**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMG/BANCO MUNDIAL. **Relatório mundial sobre a deficiência** / World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD (Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência), 2012. 334 p.

PAIVA, E. V.; PAIXÃO, L. P. **PABAE (1956-1964): A americanização do ensino elementar?** Niterói: EdUFF, 2002.

PARÁ, H. Documentos da história da educação paraense. **Revista HISTEDBR On-line**, 2011 (43e), p. 286-332. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho>. Acesso em: 10 abr. 2019.

PARÁ. **A educação no Pará**: Documentário. Belém: SEDUC, 1987.

PARO, V. H. A natureza do trabalho pedagógico. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, V. 19, nº 1, p. 103-109, jan./jun. 1993.

\_\_\_\_\_. **Por Dentro da Escola Pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

PEREIRA, M. J. A. **A política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Belém: O Projeto Expertise sob o “Olhar” dos professores.** 173fl. Mestrado em Educação. Belém, UFPA, 2015.

PERONI, V. M. V. O trabalho docente em tempos de redefinições no papel do Estado. In: FRANZOI, N. L. Et al. **Trabalho, trabalhadores e educação: Conjeturas e reflexões.** Porto Alegre: Evangraf: UFRGS, 2010.

PILETTI, N. et al. **Psicologia do Desenvolvimento.** 1. ed. 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2017.

PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século XX: Taylorismo, fordismo e toyotismo.** 3ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PINTO, J. M. R. Os prováveis efeitos dos exames padronizados e do Ideb nas políticas educacionais. In: PINHO, S. Z. (Org.). **Formação de educadores: Dilemas contemporâneos.** São Paulo: Editora Unesp, 2011.

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

PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: Caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002.

PLACCO, V. M. N. **Gestão Pedagógica da Escola: funções e atividades do Coordenador pedagógico.** Disponível em: TANAWEB.TV. Projeto Formação de Tutores Pedagógicos. <http://www.youtube.com/watch?v=7Qr1LR1pWms>. Acesso em: 19 Fev. 2018.

PLACCO, V. M. N.; ALMEIDA, L. R. **O Coordenador Pedagógico: Provocações e possibilidades de atuação.** São Paulo: Loyola, 2012.

\_\_\_\_\_. **O Coordenador Pedagógico e os Desafios da Educação.** Ed. São Paulo: Loyola, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da Escola.** São Paulo: Loyola, 2003.

PLACCO, V. M<sup>a</sup> N. S. ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). **O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições.** Fundação Carlos Chagas. Estudos & pesquisas Educacionais. São Paulo, Abr., 2011. Disponível em: < <http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-04-coordenador.pdf>>. Acesso em 30 Out. 2018.

\_\_\_\_\_. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa.** [online]. 2012, vol.42, n.147, pp.754-771.

PLACCO, V. M. N.; SOUZA, V. L. T. de. A constituição identitária de professores em contexto. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O Coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola.** São Paulo: Loyola, 2016.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa: Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

PRIETO, R. G. Políticas públicas de inclusão: Compromissos do poder público, da escola e dos professores. **Revista de Educação**, Apeoesp, n. 16, Mar. 2003.

\_\_\_\_\_. Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: Sobre Novos/Velhos Significados para Educação Especial. In: MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, M<sup>a</sup> Amélia (orgs.). **Das Margens ao Centro: Perspectivas para as políticas e Práticas Educacionais no Contexto da Educação Especial Inclusiva**. Araraquara – SP: Junqueira & Marin, 2010.

PRZYBYLSKI, E. **Supervisão Escolar: Concepções básicas**. Porto Alegre: Sagra, 1982.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação: Uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 3<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, M<sup>a</sup> L. S. Coordenação Pedagógica na Escola Inclusiva: Algumas reflexões. In: BAUMEL, R. C. R. C.; SEMEGHINI, I. (Orgs.). **Integrar/Incluir: Desafio para a escola atual**. São Paulo: FEUSP, 1998.

RISCAL, S. A. (org.). **Coordenação Pedagógica: novas abordagens do cotidiano escolar**. São Carlos: EdUFSCAR, 2018.

RISCAL, S. A.; BALBAN, M; OLIVEIRA, B. A. **A coordenação pedagógica e a gestão democrática**. São Carlos: Pixel, 2015.

ROCHA, I. N. O Plano Nacional de Educação e a Formação dos professores. In: GOMES, A. W. A. & BRITTO, T. F. (orgs.). **Plano Nacional de Educação: Construção e perspectivas**. Brasília – DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto, 1993.

SACRISTÁN, J. G. **Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação profissional dos professores**. In: NÓVOA, Antonio. (org.) *Profissão Professor*. 2. ed. Portugal: Porto, 1999.

SANTOS, A. N. et al. Política de Educação inclusiva na Rede de Ensino de Belém: Estrutura, organização e atendimento educacional. In: OLIVEIRA, I. A. (org.). **Cadernos de Atividades Pedagógicas em Educação Popular: Políticas de educação inclusiva em municípios da Amazônia Paraense**. Belém: EDUEPA, 2011.

SANTOS, A. R. J. **Formação do Professor na contemporaneidade: Repensando conceitos e possibilidades**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, IX. **Anais... EDUCERE e ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA**, III. 26 a 29/10/2009 – PUCPR.

SANTOS, M. P. **História da Supervisão Educacional no Brasil: Reflexões sobre política, pedagogia e docência**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SANTOS, M. C. D. dos. Artigo 24: Educação. In: DIAS, J.; FERREIRA, L. C.; GUGEL, M<sup>a</sup> A.; MACIEIRA Costa Filho, W. (orgs.). **Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília – DF: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR)/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) : SNPD – SDH-PR, 2014. 256 p.

SANTOS, L. L. C. P. Identidade Docente em Tempos de Educação Inclusiva. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (orgs.). **Formação de Professores: Políticas e debates**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002.

SANTOS, E. O. **Políticas e Práticas de Formação Continuada de Professores da educação Básica**. Jundiaí – SP: Paco, 2014.

SARAIVA, M.. Formação do Professor: Contornos da concepção de deficiência para compreender o processo de inclusão. In: MENDES, E. G. (*Et al*). **Temas em Educação Especial: Conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara – SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES-PROESP, 2008.

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

\_\_\_\_\_. **As escolas inclusivas na opinião mundial**. Disponível em: <http://educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 17 Jun. 2004.

\_\_\_\_\_. Educação inclusiva, 1999. (Entrevista realizada pela Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação e do Desporto, e publicada na **Revista Integração** (Ano 8, n. 20, pp. 8-10, 1998).

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores, Associados: 2009.

\_\_\_\_\_. **Educação em diálogo**. Campinas: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. Marxismo, educação e pedagogia. IN: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. História, Trabalho e Educação: Comentários sobre as controvérsias internas ao campo marxista. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SERRÃO, M<sup>a</sup> I. B. **Aprender a Ensinar: A aprendizagem do ensino no Curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Cortez, 2006.

SEVERINO, A. J. Formação de professores e a prática docente: Os dilemas contemporâneos. In: PINHO, S.Z. (Org.). **Formação de Educadores: Dilemas contemporâneos**. São Paulo: Unesp, 2011.

SHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

SILVA, C. Tornar-se Professor ou o Itinerário Formativo: entre formação inicial, indução profissional e formação contínua. In: FLORES, M<sup>a</sup> A.; CARVALHO, M<sup>a</sup> de L.; SILVA, C. **Formação e Aprendizagem Profissional de Professores: Contextos e experiências**. Portugal: De Facto, 2016.

SILVA, K. S. B. P. **Formação continuada em serviço: Um caminho possível para ressignificação da prática pedagógica, numa perspectiva inclusiva**. 264f. Tese (Doutorado em Educação). Rio Grande do Norte: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

SILVA, M. V. Trabalho Docente na América Latina: Desafios ao campo da Pesquisa e às políticas educacionais. Entrevista: Dalila Andrade de Oliveira e Álvaro Moreira Hypolito. **Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 2, Jul/Dez. 2012, p. 277-303.

SILVA, M. **A Formação do Professor Centrada na Escola**. São Paulo: EDUC, 2001.

\_\_\_\_\_. A escola como locus privilegiado de formação: Revisitando o Ginásio Vocacional. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013.

SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento**. 256f. (Tese) Doutorado em Educação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SOUZA, F. F.; PLETSCH, M. D. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.25, n. 97, p. 831-853, Out/Dez. 2017.

SOUSA, S. N; NOGUEIRA, E. G. D; MELIN, A. P. G. **Um cenário, duas técnicas: Análise dos pressupostos teóricos dos programas Alfa e Beto e PNAIC**. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, XXXVII, UFSC, Florianópolis, SC. Disponível em: <http://www.anped.org.br>biblioteca>. Acesso em: 8 Mar. 2019.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura panorâmica. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (orgs). **Trabalho na Educação Básica: A condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Trato, 2012.

SOUZA, V. L. T. de. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. In: ALMEIDA L.R de & PLACCO, V. M. N. de S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2008.

SOUZA, V. L. T. de.; PETRONI, A. P.; DUGNANI, L. A. C. A dimensão do trabalho coletivo na escola: intervenções com a equipe gestora. In: PLACCO, V. M<sup>a</sup> N. de S. ALMEIDA, L. R. **O Coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Loyola, 2015.

SOUZA, V. L. T.; PLACCO, V, M. N. S. Entraves da Formação Centrada na Escola: Possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013.

STENHOUSE, L. El profesor como tema de investigación y desarrollo. **Revista de Educación**, n. 277, p.43-53, 1985.

TARDIF, M; LEVASSEUR, L. **A divisão do trabalho educativo**. Trad. Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias**: Acadêmica, da Ciência e da Pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2005.

THURLER, M. G. O Desenvolvimento Profissional dos Professores: Novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI**: A formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TOLEDO, S. W. **Formação continuada para docentes: Uma proposta de estratégias para o aperfeiçoamento das práticas de ensino com foco na inclusão educacional**. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sistemas de Gestão) Niterói – RJ: Universidade Federal Fluminense, 2016.

VASCONCELOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 16. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2019.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 4ª Ed. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: Uma construção possível. 19. ed. Campinas: Papirus, 2005.

VENAS, R. F. A Transformação da Coordenação Pedagógica ao Longo das Décadas de 1980 e 1990. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, VI. **Anais...** 2012. Disponível em: [http://www.educonse.com.br/2012/eixo\\_17/PDF/47.pdf](http://www.educonse.com.br/2012/eixo_17/PDF/47.pdf) Acesso em: 4 Mar. 2018.

VICENTINI, P. P & LUGLI, R. G. **História da Profissão Docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

UNESCO. Fórum Mundial de Educação 2015. **Declaração de Incheon**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023>. Acesso em: 16 Nov. 2016.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**: texto integral. São Paulo: Martin Claret, 2013.

WERNECK, C. **Sociedade Inclusiva**: Estamos preparados para as diferenças?. Disponível em: [www.youtube.com/palestra/telecurso](http://www.youtube.com/palestra/telecurso) Acesso em: 10 Set. 2014.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: Ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu \_\_\_\_\_, por meio deste termo, concordo de livre e espontânea vontade em ser entrevistado (a) para colaborar com a pesquisa de doutorado intitulada O Trabalho do Coordenador Pedagógico e o Desenvolvimento da Formação Continuada de Professores Centrada na Escola Inclusiva em Belém-PA, desenvolvida pela doutoranda Míriam Matos Amaral, orientada pela docente Cely do Socorro Costa Nunes, professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA.

Como participante da pesquisa fico ciente que:

1. Participarei da pesquisa por própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar com o desenvolvimento da pesquisa e seu respectivo relatório.
2. Os objetivos da pesquisa são estritamente acadêmicos e o uso das informações será submetido à ética e rigor acadêmico;  
Os instrumentos da pesquisa não serão identificados, assegurando minha privacidade, como participante, quanto aos dados pessoais, relatos e críticas;
3. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas mantendo sigilo dos dados pessoais;
4. Os benefícios deste estudo poderão contribuir para acrescentar novos dados e críticas aos estudos já realizados referentes ao tema, assim como para a formulação de políticas que proporcionem melhores condições de trabalho e de formação continuada aos coordenadores (as) pedagógicos (as) e aos (as) professores (as) da Educação Básica lotados (as) em escolas públicas no município de Belém assim como benefícios para os (as) estudantes com deficiências, transtorno do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados (as) nestas escolas;
5. Os riscos da pesquisa restringem-se a riscos morais, em função da exposição de dados pessoais à pesquisadora, que tomará todo cuidado para que tais informações não sejam de domínio público, devendo, após análise, arquivá-las em local apropriado e incinerar após 5 anos da publicação do estudo;
6. Tenho a liberdade de desistir ou interromper a colaboração neste estudo, a qualquer momento, sem necessidade de explicação, sem penalização ou prejuízo, bastando para isso fazer contato com a pesquisadora;
7. Caso apresente qualquer dúvida sobre tais procedimentos e da confiabilidade desta pesquisa, terei liberdade de procurar a Coordenação do PPGED - Programa de Pós-

Graduação em Educação da UFPA pelos fones: 32017281 e/ou falar com a pesquisadora do PPGED Míriam Amaral no telefone (91) \_\_\_\_\_.

8. A entrevista será gravada a partir da assinatura do presente Termo.

Belém, Pa, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

\_\_\_\_\_

Assinatura do (a) participante

CPF \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora

CPF:

APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas semiestruturadas.

Universidade Federal do Pará  
 Instituto de Ciências da Educação  
 Programa de Pós-Graduação em Educação  
 Linha de pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas  
 Educativas.  
 Curso de Doutorado em Educação

**ROTEIRO OFICIAL DE ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS**

**PESQUISA:**

**O Trabalho do Coordenador Pedagógico e o Desenvolvimento da Formação Continuada de Professores Centrada na Escola Inclusiva em Belém-PA.**

Doutoranda: Míriam Matos Amaral  
 Orientadora: Cely do Socorro Costa Nunes

**APÊNDICE B - Roteiro tipo 1**

**1ª fase:**

- ✓ Agradecer pela disponibilidade em conceder a entrevista e destacar a importância deste instrumento de coleta de dados permitida pelo (a) informante no contexto da pesquisa;
- ✓ Explicar brevemente o procedimento da entrevista semiestruturada;
- ✓ Esclarecer e enfatizar que a finalidade da pesquisa não é analisar o grau de conhecimento do/a informante sobre o objeto de estudo nem levantar críticas destrutivas sobre os temas suscitados;
- ✓ Solicitar autorização para gravação da entrevista, justificando esta ação da pesquisadora para fins de organização dos dados colhidos durante a pesquisa de campo.

**2ª fase:**

**Entrevista com a Coordenação pedagógica da Escola Inclusiva.**

Dados pessoais:

Nome:

Idade:

Graduação/IES:

Ano que se formou na IES:

Ano que ingressou na SEMEC:

Ano que iniciou na escola-lócus da pesquisa:

Tem pós-graduação:

<p><b>Objetivo 1 e 2:</b></p>	<p><b>Pergunta nº 1:</b> fale sobre sua trajetória profissional, até chegar hoje na Coordenação pedagógica desta Escola?</p> <p><b>Pergunta nº 2:</b> E sobre suas experiências com a educação inclusiva, me fale um pouco também?</p> <p><b>Pergunta nº 3:</b> Como você entende a sua função de coordenador pedagógico na escola básica?</p> <p><b>Pergunta nº 4:</b> que tipo de trabalho vc desenvolve como coordenador pedagógico aqui nesta escola?</p> <p><b>Pergunta nº 5:</b> Que condições de trabalho dentro da escola estão sendo apresentadas para você desenvolver a sua função de coordenador pedagógico?</p> <p><b>Pergunta nº 6</b> Destaque pontos relevantes e pontos negativos deste seu trabalho desenvolvido?</p> <p><b>Pergunta nº 7:</b> Fale um pouco sobre o trabalho do professor da sala de aula comum com os estudantes do ensino fundamental – anos iniciais daqui da Escola?</p> <p><b>Pergunta nº 8:</b> Qual sua autoavaliação do trabalho do coordenador pedagógico nesta escola inclusiva?</p> <p><b>Pergunta nº 9:</b> Me fale um pouco sobre sua atuação como formador dos professores na escola?</p> <p><b>Pergunta nº 10:</b> qual sua concepção de formação continuada dos professores em serviço na Escola Inclusiva?</p> <p><b>Pergunta nº 11:</b> Ainda sobre formação continuada, de que forma a formação continuada de professores do ensino fundamental – anos iniciais é planejada, desenvolvida e avaliada na escola?</p> <p><b>Pergunta nº 12:</b> como você avalia a formação continuada de professores em serviço nesta escola? É respaldada pelo PPP da escola?</p>
<p><b>Objetivo 1, 2 e 3:</b></p>	<p><b>Pergunta nº 1:</b> descreva o trabalho de coordenação pedagógica com a equipe docente no que se refere a melhoria do trabalho dos professores do ensino fundamental – anos iniciais da Escola?</p> <p><b>Pergunta nº 2:</b> A escola desenvolve formação continuada de professores em serviço para atuar com a inclusão escolar dos estudantes com deficiência? Descreva o desenvolvimento desta formação.</p> <p><b>Pergunta nº 3:</b> quais os pontos negativos do seu trabalho para desenvolver a formação continuada dos professores da Escola Inclusiva?</p>

	<p><b>Pergunta nº 4:</b> quais os pontos positivos do seu trabalho na prática pedagógica dos professores da Escola Inclusiva?</p> <p><b>Pergunta nº 5:</b> A formação continuada de professores em serviço para a educação inclusiva tem propiciado a melhoria da prática pedagógica dos docentes?</p> <p><b>Pergunta nº 6:</b> Há parceria da Direção da escola com o trabalho da coordenação pedagógica? E o CRIE/SEMEC, faz acompanhamento de seu trabalho neste processo de inclusão escolar?</p> <p><b>Pergunta nº 7:</b> Sobre a atual política da SEMEC de formação continuada de professores em serviço, qual sua avaliação sobre essa política?</p>
--	--

## APÊNDICE B - Roteiro tipo 2

### **1ª fase:**

- ✓ Agradecer pela disponibilidade em conceder a entrevista e destacar a importância deste instrumento de coleta de dados permitida pelo (a) informante no contexto da pesquisa;
- ✓ Explicar brevemente o procedimento da entrevista semiestruturada;
- ✓ Esclarecer e enfatizar que a finalidade da pesquisa não é analisar o grau de conhecimento do/a informante sobre o objeto de estudo nem levantar críticas destrutivas sobre os temas suscitados;
- ✓ Solicitar autorização para gravação da entrevista, justificando esta ação da pesquisadora para fins de organização dos dados colhidos durante a pesquisa de campo.

### **2ª fase:**

#### **Entrevista com o professor da sala comum – PSC.**

#### **Dados pessoais**

Nome:

Idade:

Graduação/IES:

Ano que se formou na IES:

Ano que ingressou na SEMEC:

Ano que começou a trabalhar com crianças com NEEs:

Ano que iniciou na escola-lócus da pesquisa:

Tem pós-graduação:

<p><b>Objetivo 1 e 2:</b></p>	<p><b>Pergunta nº 1:</b> comente a relação de trabalho com a coordenação pedagógica?</p> <p><b>Pergunta nº 2:</b> Que contribuição a coordenação pedagógica tem no seu trabalho em sala de aula, sobretudo com aquilo que você aplica para melhorar sua prática pedagógica?</p> <p><b>Pergunta nº 3:</b> O que você destacaria de mais negativo no seu trabalho com a coordenação pedagógica?</p> <p><b>Pergunta nº 4:</b> Você participa de formação continuada dentro da escola sobre o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência? De que forma vc participa?</p> <p><b>Pergunta nº 5:</b> A formação continuada em serviço acerca da educação inclusiva contribui para a melhoria de sua prática pedagógica?</p> <p><b>Pergunta nº 6:</b> Você acredita ser importante a formação continuada de professores ocorrer no cotidiano da escola? Porquê?</p> <p><b>Pergunta nº 7:</b> Vc considera a formação continuada na escola mais importante que a realizada nos Centros de formação da SEMEC?</p>
<p><b>Objetivo 1 e 2:</b></p>	<p><b>Pergunta nº 1:</b> O trabalho do coordenador pedagógico tem contribuído com o seu trabalho em sala de aula?</p> <p><b>Pergunta nº 2:</b> Como desenvolve-se a educação inclusiva na sua escola?</p> <p><b>Pergunta nº 3:</b> Como você tem contemplado na sua prática pedagógica, o saber construído na formação continuada desenvolvida na escola?</p> <p><b>Pergunta nº 4:</b> Professor(a) me fale um pouco da sua prática pedagógica com estudantes com deficiência incluídos no ensino fundamental – anos iniciais?</p> <p><b>Pergunta nº 5:</b> A formação continuada na escola inclusiva tem contemplado suas necessidades formativas enquanto professor de sala regular?</p>

## APÊNDICE B - Roteiro tipo 3

**1ª fase:**

- ✓ Agradecer pela disponibilidade em conceder a entrevista e destacar a importância deste instrumento de coleta de dados permitida pelo(a) informante no contexto da pesquisa;
- ✓ Explicar brevemente o procedimento da entrevista semiestruturada;
- ✓ Esclarecer e enfatizar que a finalidade da pesquisa não é analisar o grau de conhecimento do/a informante sobre o objeto de estudo nem levantar críticas destrutivas sobre os temas suscitados;
- ✓ Solicitar autorização para gravação da entrevista, justificando esta ação da pesquisadora para fins de organização dos dados colhidos durante a pesquisa de campo.

**2ª fase:****Entrevista com o professor de atendimento educacional especializado (Responsável pela Sala de Recursos Multifuncionais - SRM).**

Dados pessoais:

Nome:

Idade:

Graduação/IES:

Ano que se formou na IES:

Ano que ingressou na SEMEC:

Ano que iniciou na escola-lócus da pesquisa:

Tem pós-graduação:

<p><b>Objetivo 1 e 2</b></p>	<p><b>Pergunta nº 1:</b> fale sobre sua trajetória profissional, nomeadamente, na educação inclusiva, até chegar hoje na Sala de Recurso Multifuncional desta Escola?</p> <p><b>Pergunta nº 2:</b> que tipo de trabalho vc desenvolve como professor(a) responsável pela SRM nesta escola?</p> <p><b>Pergunta nº 3:</b> Destaque pontos relevantes e pontos negativos deste seu trabalho desenvolvido nesta escola?</p> <p><b>Pergunta nº 4:</b> Fale um pouco sobre o trabalho dos professores da sala de aula comum com os estudantes do ensino fundamental – anos iniciais com deficiência daqui da Escola?</p> <p><b>Pergunta nº 5:</b> Como você observa o trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica no que se refere a questão da educação inclusiva aqui na escola?</p> <p><b>Pergunta nº 6:</b> Dentre as atividades que vc desenvolve na SRM, há atividades voltadas para a formação continuada dos professores no próprio espaço da escola?</p> <p><b>Pergunta nº 7:</b> Qual sua concepção de formação continuada de professores em serviço na Escola Inclusiva?</p> <p><b>Pergunta nº 8:</b> Ainda sobre formação continuada, de que forma a formação continuada de professores do ensino fundamental – anos iniciais numa perspectiva da educação inclusiva é planejada, desenvolvida e avaliada nesta escola? Descreva o desenvolvimento dessa formação.</p> <p><b>Pergunta nº 9:</b> como você avalia a formação continuada de professores em serviço nesta escola? É respaldada pelo PPP da escola?</p>
<p><b>Objetivo 3:</b></p>	<p><b>Pergunta nº 1:</b> Fale um pouco sobre o trabalho da SRM com a coordenação pedagógica e a equipe docente no que se refere a melhoria do trabalho dos professores do ensino fundamental – anos iniciais da Escola para o processo de inclusão das crianças desta etapa?</p> <p><b>Pergunta nº 2:</b> Você tem percebido que a formação continuada de professores em serviço para a educação inclusiva tem propiciado a melhoria da prática pedagógica destes docentes?</p> <p><b>Pergunta nº 3:</b> Há parceria da Direção da escola com o trabalho da SRM? E o CRIE/SEMEC, faz acompanhamento permanente de seu trabalho neste processo de inclusão escolar? Como é esse acompanhamento?</p> <p><b>Pergunta nº4:</b> Sobre a atual política da SEMEC de formação continuada de professores em serviço, qual sua avaliação sobre essa política na sua prática pedagógica?</p>

## APÊNDICE C – Roteiro de Observação

Universidade Federal do Pará  
Instituto de Ciências da Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Linha de pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educativas  
Curso de Doutorado em Educação

### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

#### **Critérios de escolha dos coordenadores pedagógicos e das escolas municipais de Belém:**

- Escola municipal de ensino fundamental de Belém, com uma significativa experiência institucionalizada de inclusão de estudantes com deficiência (matrículas expressivas, Sala de Recurso Multifuncional implantada e estar no rol de escolas apontadas pelo CRIE como escolas inclusivas dentro dos objetivos da referida pesquisa de doutorado em educação);
- Para a exequibilidade da pesquisa e das condições da pesquisadora, ser escola de pequeno porte (entre 6 a 20 dependências) ou médio porte (entre 21 a 30 dependências) que ofereça ensino fundamental – anos iniciais (1º ao 5º ano ou ciclo I e II) em período de 2 turnos (manhã e tarde), cujo tempo de atuação do quadro de coordenadores pedagógicos, nestas unidades, seja permanente;
- Na Escola de atuação, haja um projeto político-pedagógico (PPP) constituído e que privilegie processos de formação continuada de professores em serviço, como Horas pedagógicas, jornadas pedagógicas e/ou projetos internos de formação continuada de professores;
- Coordenadores que estejam à frente dos processos de formação continuada de professores no espaço da escola regular;
- Coordenadores que permitam a observação de seu trabalho durante o desenvolvimento da pesquisa.
- Pesquisa de campo:
  - Primeiras visitas à SEMEC-Belém: abril/2017.
  - Realização *In Loci*: janeiro a agosto de 2018.
  - Produção, seleção e análise de dados: Novembro de 2019.

Etapas	Descrição da etapa
1ª etapa: contatos iniciais	- Ida ao CRIE. Entrega do Ofício nº 044/2017, de autorização da pesquisa de campo na Rede Municipal de Ensino de Belém. - Entrevista com a coordenação geral do CRIE sobre o panorama de formação continuada nas escolas da Rede e o processo de inclusão adotada pela SEMEC
	- Visita de contatos iniciais com a Direção das Escolas: 1. EMEF Resistência 2. EMEF Freiraça  - Agendamento e realização de entrevistas com as diretoras para tratar do trabalho do CP nas Escolas, o panorama de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar de ECD desenvolvido.
	- Conversa de apresentação a Coordenação Pedagógica das Escolas pesquisadas nos 2 turnos letivos.
2ª etapa: aplicação dos instrumentos de produção dos dados	- Observação do trabalho da Coordenação pedagógica no que tange os processos de FCP- Centrada na Escola Inclusiva.
	- Entrevistas com as CP (previsão de 50 min. cada encontro)
	- Entrevista com PSC que atuam com ECD em suas turmas.
	- Entrevistas com PAEE nas escolas pesquisadas.

### Matriz de Observação

DIMENSÕES	EIXOS
<b>Trabalho do Coordenador Pedagógico.</b>	Planejamento e Organização do trabalho pedagógico
	Recursos e Materiais Utilizados
	Tarefas e Natureza das Tarefas desenvolvidas pela coordenação
	Gestão do Tempo e Estruturação das reuniões/encontros com os professores
	Dinamização do trabalho nas salas de aulas com as turmas
	Articulação dos Professores da sala comum e da SRM.
	Natureza, Frequência e Distribuição de Feedback
<b>Formação continuada de professores centrada na escola inclusiva.</b>	Natureza da formação continuada
	Tempo da formação continuada
	Objetivos da formação continuada
	Eventos/ações para a formação continuada
	Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação
	Recepção da FCP-Centrada na Escola pelos professores
	Atendimento/problematização das necessidades formativas dos Professores.

APÊNDICE D – Origem dos pseudônimos nominados aos participantes da pesquisa:

Pseudônimo/função na pesquisa	Origem na História Brasileira
Paraguaçu – CP	<b>Catarina Álvares Paraguaçu</b> (1495-1583) era uma corajosa índia da tribo dos tupinambás, filha do cacique Taparica que deu nome à ilha de Itaparica. Sua vida mudou depois que conheceu o português Diogo Álvares Correia, o Caramuru, ambos estabeleceram alianças de paz entre os povos indígenas e portugueses no Brasil. Em 1528, se converteu ao catolicismo e adotaria o nome de Catarina do Brasil. Paraguaçu ajudou ao marido na tarefa de fundar Salvador, abriu igrejas e protegeu conventos. É considerada a mãe biológica de boa parte da nação brasileira. Paraguaçu faleceu em idade avançada e, elegeu em testamento, todos seus bens aos povos beneditinos. Os restos mortais de Paraguaçu estão na Igreja e Abadia de Nossa Senhora da Graça, em Salvador.
Nísia – CP	Nísia Floresta Augusta, pseudônimo de <b>Dionísia Gonçalves Pinto</b> (1810–1885), foi educadora e, sobretudo, escritora. Nísia foi precursora da luta feminista no país. Publicou ainda 15 obras ao longo da sua vida sobre a valorização do direito das mulheres, escravos e índios. Primeira brasileira a lutar pela emancipação feminina, sendo também reconhecida por seu empenho em alfabetizar meninas e mulheres. Nísia foi uma das primeiras mulheres a publicar artigos em jornais brasileiros numa época em que a imprensa ainda era primitiva no cenário nacional, além de ter sido a tradutora do manifesto feminista de Mary Wollstonecraft, no ano de 1832, intitulado “Direito das Mulheres e Injustiças dos Homens”.
Tarsila – CP	<b>Tarsila do Amaral</b> (1886-1973), pintora e desenhista, nasceu na cidade de Capivari, em São Paulo. De família abastada, proprietária de fazendas de cafés, estudou em Barcelona quando adolescente. Namorou Oswald de Andrade e a ele dedica, em 1928, sua tela mais conhecida e obra mais cara de um artista brasileiro: Abaporu (avaliada em quase U\$3 milhões). Faz a sua primeira exposição individual no Rio em 1929. Suas obras retratam as mudanças trazidas com a industrialização ao Brasil, as lendas e festas brasileiras como o carnaval.
Laudelina – CP	Fundadora do primeiro sindicato de trabalhadoras domésticas do Brasil, a atuação da mineira <b>Laudelina de Campos Melo</b> (1904-1991) é tida como fundamental para o reconhecimento dos direitos da categoria à carteira de Trabalho e à previdência Social. Aos 7 anos de idade já trabalhava como empregada doméstica. Aos 16, foi eleita presidenta do Clube 13 de Maio, agremiação que promovia atividades recreativas e políticas entre os negros de sua cidade. Aos 18, mudou-se para São Paulo e em 1938, filiada ao Partido Comunista, passou a atuar de forma mais ativa nos movimentos populares, fundando a primeira Associação de Trabalhadores Domésticos do país. A entidade fechou durante o Estado Novo e voltou a funcionar em 1946. Em 1961, funda a Associação Profissional Beneficente das Empregadas Domésticas. A iniciativa influencia a criação de outras entidades nos estados e culmina, em 1988, com a criação do Sindicato dos Trabalhadores Domésticos.
Olga – CP	<b>Olga Benário Prestes</b> (1908-1942) foi uma revolucionária comunista nascida na Alemanha. Viveu no período entre-guerras e sofreu pela sua condição de judia. Dedicou-se à causa operária, unindo-se, em meados de 1923-1926 à Organização juvenil do Partido Comunista Alemão e mais tarde ao governo revolucionário soviético. Tornou-se esposa de Luiz Carlos Prestes (maior nome do comunismo no Brasil) durante a luta operária brasileira, foi presa e deportada para a Alemanha nazista de Hitler em 1936, onde morreu em uma câmara de gás em um campo de extermínio em 1942. Sua história foi resgatada no Brasil a partir da década de 1980.

Pseudônimo/função na pesquisa	Origem na História Brasileira
Leopoldina - CP	<p><b>Maria Leopoldina de Áustria</b> (1797-1826), a esposa de D. Pedro I era uma mulher erudita e bem reconhecida por outras nações, bem mais envolvida com as causas brasileiras do que seu marido, inclusive com a causa da independência do Brasil. Quando veio para a América, trouxe diversos artistas e cientistas austríacos para retratar e estudar a fauna e flora brasileira. A imperatriz tinha uma rede de sociabilidade que permitiu, inclusive, o reconhecimento do Brasil como nação independente. Entra na História como a mulher traída, que teve de aguentar a amante do marido. Mas isso não resume sua vida. Leopoldina morreu antes de completar 30 anos, mas teve uma vida, principalmente política, muito forte e muito importante para a independência brasileira. Foi a primeira mulher a governar o Brasil, em várias ocasiões, quando D. Pedro I viajava.</p>
Bertha – CP	<p><b>Bertha Maria Júlia Lutz</b> (1894-1976) foi uma cientista e ativista feminina. Estudou Botânica na Sorbonne – Paris, onde entrou em contato com as ideias feministas. Em 1918, e trabalha como tradutora no Instituto Oswaldo Cruz junto ao seu pai, o zoólogo Adolfo Lutz. Torna-se a segunda mulher a prestar concurso público no Brasil, mas sua inscrição só seria aceita após uma batalha judicial. Funda a Liga pela Emancipação Intelectual da Mulher e participa da Associação Brasileira de Educação que defendia a educação pública, laica e mista, e o ensino secundário para todos. Ao lado de várias mulheres, consegue que o Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, aceite o ingresso de meninas. Em 1928, diploma-se advogada pela Universidade do Brasil para entender o lugar da mulher na legislação brasileira. Em 1936, consegue ocupar uma cadeira como suplente na Câmara dos Deputados. Em 2001, foi instituído pelo Senado brasileiro, o Diploma Mulher Cidadã Bertha Lutz. Este prêmio tem como objetivo homenagear anualmente cinco mulheres que tenham se destacado na luta dos direitos femininos no Brasil. Sua luta pode ser resumida pela luta do voto feminino no Brasil.</p>
Marielle – PSC	<p><b>Marielle Francisco da Silva</b>, conhecida como Marielle Franco (1979-2018), nascida no Rio de Janeiro, foi uma socióloga e política brasileira. Filiada ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), em sua primeira disputa eleitoral em 2016 pela coligação Mudar é possível, formada pelo PSOL e pelo PCB, somou mais de 46 mil votos, tornando-se vereadora do Rio de Janeiro para a Legislatura 2017-2020 (foi a quinta candidata mais votada no município e a segunda mulher mais votada ao cargo de vereadora em todo o país. Defendia o feminismo, os direitos humanos, e criticava a intervenção federal no Rio de Janeiro e a Polícia Militar, tendo denunciado vários casos de abuso de autoridade por parte de policiais contra moradores de comunidades carentes. Em 14 de março de 2018, foi assassinada a tiros junto de seu motorista, Anderson Gomes, numa Região Central do Rio de Janeiro.</p>
Frida – PSC	<p>Frida Kahlo, nascida <b>Magdalena Carmen Frida Kahlo y Calderón</b> (1907-1954), foi uma pintora nascida no México. Ficou conhecida por retratar sua dolorosa trajetória de vida em suas pinturas multicoloridas. A história da pintora é atravessada por inúmeros problemas de saúde decorrentes de uma poliomielite que teve na infância e de um grave acidente de trânsito que sofreu durante a juventude. Durante a vida ela enfrentou inúmeras cirurgias e internações hospitalares. Sua dor e sua sobrevivência foram retratada em suas pinturas surrealistas. Frida também deixou registros em diários, cartas e fotografias. No final de década de 1930 tornou-se uma pintora reconhecida internacionalmente, expondo sua obra em cidades como Nova York e Paris.</p>
Teresa - PSC	<p><b>Madre Teresa de Calcutá</b> (1910-1997) foi considerada por muitos a missionária católica do século XX por seu trabalho de ajuda às populações mais carentes do Terceiro Mundo. Logo cedo descobriu sua</p>

Pseudônimo/função na pesquisa	Origem na História Brasileira
	vocação religiosa. Com dezoito anos entrou para a Casa das Irmãs de Nossa Senhora do Loreto. Criou a Congregação Missionárias da Caridade. . Em 1979 recebeu o Prêmio Nobel da Paz. Foi Beatificada pela igreja católica em 2003 e canonizada em 2016.
Dilma – PSC	<b>Dilma Wana Rousseff</b> (1947) é uma economista e política brasileira. Foi a primeira mulher eleita democraticamente como presidente do Brasil. Ainda foi reeleita para o cargo, no ano de 2014, porém sofreria um golpe parlamentar dois anos depois. Dilma tem uma história de luta contra a ditadura militar. Também foi a primeira mulher a atuar no setor de política como secretária da Fazenda, em Porto Alegre, como ministra de Minas e Energia e como chefe da Casa Civil.
Penha – PSC	<b>Maria da Penha Maia Fernandes</b> (1945), farmacêutica, é líder de movimentos de defesa dos direitos das mulheres no Brasil. Vítima de duas tentativas de assassinato pelo marido — ficou paraplégica ao levar um tiro do marido enquanto dormia. Por duas décadas lutou na Justiça para ver seu agressor punido, e com muita persistência, conseguiu enfim chamar a atenção governamental para uma realidade que é histórica: o feminicídio e a violência doméstica contra a mulher. O nome dela virou Lei em 2006, estabelecendo o aumento das punições às agressões contra a mulher e uma série de medidas para proteger a integridade física e psicológica de mulheres vítimas de violência. Hoje, é presidente de uma ONG defensora dos direitos femininos.
Jean – PAEE	<b>Jean Wyllys de Matos Santos</b> (1974) é um jornalista com mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), professor de Cultura Brasileira e de Teoria da Comunicação na Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) e na Universidade Veiga de Almeida - ambas no Rio de Janeiro, além de ser escritor e político brasileiro, filiado ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e ex-deputado federal pelo Rio de Janeiro. Foi eleito pela primeira vez para a Câmara dos Deputados em 2010. Nas eleições de 2014, foi reeleito como o sétimo mais votado entre os candidatos a deputado federal do estado do Rio de Janeiro, com pouco menos de 145 mil votos válidos. Em 2015, a revista britânica <i>The Economist</i> classificou Wyllys como uma das 50 personalidades que mais lutam pela Diversidade e causas GLBT no mundo. Em 2012 e 2015 Jean foi eleito pelos internautas o melhor deputado federal do Brasil. Foi reeleito para o terceiro mandato em 2018, mas decidiu não tomar posse, exilando fora do Brasil por ter recebido ameaças de morte por defender causas de Diversidade, gênero e temas sociais.
Malala – PAEE	<b>Malala Yousafzai</b> (1997) é uma jovem ativista paquistanesa dos direitos das crianças. Considerada a pessoa mais jovem a ser contemplada com um Prêmio Nobel da Paz por sua luta, em seu blog, pelos direitos das crianças e mulheres de ir a escola. Além do mais, Malala foi símbolo de força e resistência que se tornou, devido à sua experiência pessoal (ela levou três tiros na cabeça, dentro de um ônibus escolar, pelo exército do talibã quando tinha apenas 14 anos. Na ideologia talibã, as meninas a partir dos 14 anos de idade são obrigadas a constituir matrimônio no seu país.

**Fonte:** Wikipédia, a enciclopédia livre, com adaptação da pesquisadora.