



A AÇÃO MEDIADORA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA.

MEDIATIVE ACTION OF THE PEDAGOGICAL COORDINATOR IN LEARNING AND DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL DEFICIENT STUDENTS: A SOCIOHISTORIC CONSTRUCTION

Lana Cristina Barbosa de Melo¹

RESUMO: As vivências como professoras no contexto da Educação Inclusiva possibilitaram-nos observar que em todas as escolas em que desenvolvemos nosso trabalho, a coordenação pedagógica encontra muitas dificuldades para se firmar no espaço educativo em relação à orientação, no que diz respeito à mediação do professor que atua com o aluno que apresenta deficiência intelectual. Desta forma, acaba por legitimar as dificuldades que os professores também sentem em relação à aprendizagem de tais alunos. Esta problemática conduziu o desenvolvimento desta pesquisa, que teve como objetivo investigar historicamente as relações sociais que estruturam a construção do trabalho do coordenador pedagógico e as implicações na prática social educativa conservadora para a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Os pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético e a crítica marxista respaldaram nossas análises aqui realizadas. Tais análises partem do entendimento da realidade concreta do sistema metabólico do capital, e para interpretarmos laçamos mão das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4024/61, 5692/71 e 9394/96, pois a LDBEN é aquela que dá o delineamento legal e orienta para a função do coordenador pedagógico. O arcabouço teórico permitiu compreender que as contradições na história da sociedade de classes e a divisão social do trabalho acarretam uma cisão entre o significado da ação do coordenador e o sentido pessoal que essa ação tem para si implicando na prática social educativa conservadora para a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico, Deficiência Intelectual, Lei de Diretrizes e Base da Educação, Aprendizagem.

ABSTRACT: The experiences as teachers in the context of Inclusive Education made it possible for us to observe that in all the schools in which we develop our work, the pedagogical coordination has many difficulties to establish itself in the educational space in relation to the orientation, regarding the mediation of the teacher. acts with the student who has an intellectual disability. Thus, ultimately legitimize the difficulties that teachers also feel in relation to learning such students. This problematic led the development of this research, which aimed to It was to investigate historically the social relations that structure the construction of the pedagogical coordinator 's work and the implications on conservative educational social practice for the learning of students with intellectual disabilities. The theoretical-methodological assumptions of historical-dialectical materialism and Marxist criticism supported our analyzes here. Such analyzes start from the understanding of the concrete reality of the metabolic system of capital, and to interpret we use the laws of guidelines and bases of national education nº 4024/61, 5692/71 and 9394/96, because LDBEN is the one that gives the outline. and guides the role of the pedagogical coordinator. The theoretical framework allowed us to understand that the contradictions in the history of class society and the social division of labor lead to a split between the meaning of the coordinator's action and the personal meaning that this action has for itself implying in the conservative educational social practice for learning. of students with intellectual disabilities.

Keywords: Pedagogical Coordinator, Intellectual disability, Law of Guidelines and Basis of Education, Learning.

¹ Professora do Instituto Federal de Roraima. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM, Pedagoga e Mestre em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8661-713X>.



INTRODUÇÃO

Nossa experiência, ora atuando como professora, ora como coordenadora pedagógica de instituições públicas nos levou a observar a repetida e contínua argumentação dos professores do ensino regular de que não se sentem “preparados” para ensinar alunos com deficiência intelectual. Notamos a busca desses professores pelo embasamento teórico-metodológico, mas fundamentalmente por práticas que pudessem ser proporcionadas pelo coordenador pedagógico para o trabalho em sala de aula com estes alunos. Porém, tem sido quase unânime a fala pontual dos coordenadores pedagógicos de que, “infelizmente não sabem como ajudar o professor em relação aos alunos com deficiência intelectual”. O mesmo argumento se apresenta em pesquisas de âmbito nacional, apontamos como exemplo as entrevistas realizadas por Silva (2016) que elucidam a atuação do coordenador pedagógico no cenário da Educação Inclusiva a partir de entrevista com nove coordenadores pedagógicos que atuam em diferentes escolas frequentadas por alunos com deficiência intelectual na cidade de Murici/AL demonstrando que, “Ajudar o professor, infelizmente, a gente não sabe ajudar. Não conseguimos fazer um planejamento [...] então não sei. Não dá. Fica difícil (Coordenadora 4)” (Silva, 2016, p.6).

Outro depoimento permanece nessa mesma perspectiva:

A função da gente é dar apoio primeiramente. Mas o coordenador não tem o conhecimento que deveria ter. Porque o coordenador necessita tanto quanto o professor e a gente não têm material [...] deixamos muito a desejar enquanto coordenador. A escola tem que estar preparada [...] deveria ter um coordenador preparado de inclusão para ajudar inclusive a gente, né? (Coordenadora 9) (Silva, 2016, p.6).

Ainda nesse sentido, citamos a dissertação apresentada na Universidade Presbiteriana Mackenzie, intitulada A visão

do coordenador pedagógico sobre sua atuação no processo de inclusão de alunos com deficiência, defendida pela pesquisadora Gusson (2006). Excertos das entrevistas com os coordenadores assinalam que o entendimento dos mesmos confirma a realidade que temos presenciado:

Percebo com clareza: a questão [...] é que a grande maioria dos coordenadores não possui o conhecimento ou entendimento mínimo necessário sobre a realidade ou as necessidades dos alunos com deficiência. Posso dizer por mim, que tenho casos de alunos deficientes nos grupos que coordeno, que o maior sentimento que me acompanha é a insegurança por não saber como ajudar os professores que “cuidam” deles (Gusson, 2006, p.78).

Outra pesquisa realizada por Lira (2012), que trata sobre a percepção do coordenador pedagógico a respeito do processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, coletou em entrevistas informações que retratam a posição deste profissional: “[...] o professor sozinho não tem dado conta por outro lado não consigo ajudar e a tendência é ele ficar com aquele aluno que está aprendendo e deixar de lado aquele que não consegue [...]” (Lira, 2012, p.86). Na mesma pesquisa, outro coordenador reitera: “Não vejo inclusão na sala de aula [...]”(Lira, 2012, p.86).

Está claro que o fato de a coordenação pedagógica não estabelecer como objetivo pedagógico, em relação aos alunos com deficiência intelectual, um processo de constituição de novos valores e, conseqüentemente, de uma nova cultura escolar junto aos professores, gera uma ausência de discussões acerca da prática pedagógica dos professores que atuam com esses alunos. Com isso, frequentemente se forma no imaginário coletivo de muitos professores a ideia de que a inclusão de alunos com deficiência intelectual se limita à sua matrícula e à sua socialização com os outros alunos na escola.

Fica evidente que os professores



procuram apoio na atuação do coordenador pedagógico, especialmente tendo-o como aquele que articula o currículo em torno de procedimentos metodológicos de forma a operacionalizar conteúdo e aprendizagem para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. No entanto, a articulação curricular por parte do coordenador pedagógico não tem se revelado ativa em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento para os alunos com deficiência intelectual. Raramente, pudemos presenciar uma mediação, consciente e intencional deste profissional, de modo que propiciasse aos professores condições de apropriação de conhecimentos, habilidades e valores sociais para que pudessem organizar um ambiente pedagógico favorável para desenvolver as potencialidades por via do acesso ao currículo dos alunos com deficiência intelectual.

Entendemos que a produção constitutiva da função do coordenador pedagógico - desde sua formação inicial e contínua que influenciam sua visão de mundo e de sociedade, além da visão de aprendizagem e de desenvolvimento - vem se consolidando a partir da interpretação que ele mesmo dá aos instrumentos legais que normatizam sua função. De forma a visualizar a importância desta afirmação podemos relatar que, por exemplo, quando uma pessoa se apresenta como sendo um coordenador pedagógico, essa apresentação não possibilita, imediatamente, o entendimento do que é constituída a sua função, ou melhor, a função do coordenador pedagógico não está clara na sua nomenclatura, é necessário explicar sua função e essa explicação vem daquilo que é estabelecido na legislação educacional, e esta vem historicamente se modificando e modificando a atuação deste profissional.

Por sua vez, os instrumentos legais se originam a partir das condições das relações sociais na ordem da política e da economia e

seus múltiplos fenômenos e vai delineando a compreensão da base material na qual vêm se construindo os conteúdos da consciência do coordenador pedagógico em relação à forma de perceber os alunos que possuem deficiência intelectual. Nesse sentido:

É fato que as políticas educacionais são formuladas e implementadas buscando construir um modelo social. Seu principal objetivo é promover uma aceitação da sociedade tanto na forma como ela se organiza, quanto nas relações produtivas e nas relações sociais e é por este motivo que a compreensão de suas concepções é importante. Compreender que tipo de homens e mulheres estão sendo formados e para qual sociedade estão sendo formados é relevante, sobretudo para nortear nossa atuação como parcela na construção dessa mesma sociedade (Lima; Rodríguez, 2008a, p. 20-21).

Assim, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nos levam a entendê-las como aquelas que deram o delineamento orientador para a função do coordenador pedagógico.

Desta forma, o objetivo deste trabalho foi investigar historicamente as relações sociais que estruturam a construção do trabalho do coordenador pedagógico e as implicações na prática social educativa para a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Para isso, destacamos que o Materialismo Histórico-Dialético foi nosso método de investigação, rejeitando, todavia, procedimentos meramente descritivos sobre ele. O uso do Materialismo Histórico-Dialético se deve ao fato dele trazer consigo implicações que vão além de um simples conjunto de procedimentos e técnicas científicas. É possível que a 11ª tese de Karl Marx e Friedrich Engels sobre Feuerbach sintetize apropriadamente os aspectos que diferenciem este método dos demais, isto é, ele não se presta apenas a interpretações acerca dos fenômenos investigados, mas de uma análise radical dos mesmos, com vistas à compreensão e transformação concretas da realidade humana ou, dito de modo mais simples, a contribuir para com seu processo



de humanização. Apreende-se, daí, que suas consequências impliquem em uma postura radical e dinâmica em termos históricos, epistemológicos, éticos, axiológicos, sócio-políticos, econômicos etc.

Fizemos uso da pesquisa bibliográfica e documental como procedimento para a compreensão e produção do conhecimento científico acerca dos recortes da realidade sócio educacional. Com base em Bravo (1991) e Triviños (1987), justificamos que essa escolha se fez por entendermos a importância das informações que podem ser geradas a partir de um olhar cuidadoso e crítico das fontes documentais e bibliográficas. Segundo Bravo (1991), alcançamos que são documentos todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver.

Explicitando dialeticamente o processo de constituição da função do coordenador pedagógico e seus reflexos para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual. Foi observado que a LDBEN nº 4024/61 e a nº 5692/71 representaram a defesa de uma educação individualizada e segregada, respaldadas pelo uso dos testes de coeficiente de inteligência que indicavam ensino especializado e segregado ao constatar que a inteligência de uma criança era inferior aos padrões de acompanhamento das exigências da escola regular. Já a LDBEN nº 9394/96 se refere ao aluno com deficiência intelectual ora como sendo “portadores de necessidades educativas especiais” ora “clientela da educação especial” e ainda aquele com “necessidades especiais” (Brasil, 1996.).

Assim sendo, a LDBEN/96 além de não definir o que caracteriza uma pessoa com deficiência intelectual ainda retoma a ideia de integração. Este movimento de integração, por sua vez, baseia-se em dois

princípios: normalização e integração. O Princípio de Normalização representa a base filosófico-ideológica da integração, e diz respeito a normalizar o contexto em que os sujeitos considerados portadores de deficiência se desenvolvem. Este princípio pressupõe modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade (Brasil, 1994). O Princípio de Integração baseia-se em valores como igualdade (“viver em sociedade com direitos e deveres iguais”); participação ativa (com vistas à interação); e respeito aos direitos e deveres socialmente estabelecidos. Este princípio ressalta a questão da reciprocidade, no sentido de que a integração só se dá perante a aceitação do grupo em relação àquele que está se inserindo (Brasil, 1994).

Por fim, um olhar analítico, fundamentado teoricamente na epistemologia marxiana, nos auxiliou a perceber que a legislação permitiu que o coordenador pedagógico naturalizasse as práticas excludentes em torno da aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual. A relação entre a coletividade e a subjetividade na sociedade capitalista tem fragmentado as concepções de ensino e de aprendizagem adotadas pelo coordenador pedagógico. Esse caminho é o esteio pelo qual esse profissional tem negado, como parte de sua função, o desenvolvimento humano para esse público.

A CONCEPÇÃO UTILITARISTA DE EDUCAÇÃO NAS LDBEN

Ao longo da história educacional, Aranha (2010), Barros (2013), Bissoli (2003), Brzezinski (2009), Gentili (2005), Horta (2007), Kuenzer (2002), Romanelli (1991), Santos (2005), Saviani (2007, 2000), nos ajudam a comprovar que há um tipo de escola destinada à classe operária que se manifestará, ainda que não de forma evidente, por via de um ensino que visa o



fazer prático, aquele útil ao futuro trabalhador. Essas conexões vêm condicionando a legislação educacional como expressão do capital. Vejamos:

(...) Continuamos com um sistema dual de ensino no qual o direito à educação é diretamente proporcional à posição social. Temos uma escola de qualidade destinada à elite e uma escola precária para a classe dominada. As oportunidades educacionais continuam sendo distribuídas de forma profundamente desigual – o que questiona o próprio sentido do direito à educação, ao transformá-la num bem de consumo acessível somente na proporção da capacidade aquisitiva daqueles que almejam se beneficiar dele. Ricos cada vez mais ricos e pobres cada vez mais pobres, em um cenário de escolas cada vez mais ricas e escolas cada vez mais pobres (Gentili, 2005, p. 37).

Por esse caminho a produção capitalista requer o domínio de certa quantidade e qualidade de conhecimentos como condição de continuidade ou alargamento do próprio sistema. Concomitantemente ao domínio desses conhecimentos e, como parte de sua estratégia de desenvolvimento, esse mesmo sistema passa a demonstrar a ideia de que a educação é um empenho da sociedade, quando, na verdade, as necessidades deste sistema estão muito mais atreladas às suas próprias demandas de produção. Como consequência, significa que a educação terá que ser utilizada para formar a mão de obra qualificada.

Com base nesta ideia e como já foi dito, os instrumentos legais se originam a partir das condições das relações sociais na ordem da política e da economia e seus múltiplos fenômenos e vai delineando a compreensão da base material na qual orienta a função do coordenador pedagógico em relação à forma de perceber os alunos que possuem deficiência intelectual. Nessa sequência:

É fato que as políticas educacionais são formuladas e implementadas buscando construir um modelo social. Seu principal objetivo é promover uma aceitação da sociedade tanto na forma como ela se organiza, quanto nas relações produtivas e nas relações sociais e é por este motivo que a compreensão de suas concepções é

importante. Compreender que tipo de homens e mulheres estão sendo formados e para qual sociedade estão sendo formados é relevante, sobretudo para nortear nossa atuação como parcela na construção dessa mesma sociedade (Lima; Rodriguez, 2008, p.20-21).

Desse modo, identificamos, por meio das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 4.025/61, 5.692/71 e 9.394/96, que “inspeção pedagógica” é a primeira nomenclatura dada ao profissional que mediava a prática do professor (Art. 65 da Lei nº 4024/61). Em seguida, tal nomenclatura foi supervisão pedagógica (Art. 33 da Lei nº 5692/71), e, finalizando com a coordenação pedagógica (Art. 67 da Lei nº 9394/96, intitulado de “Profissionais da educação”). Cada nomenclatura carrega em si um modo de idealizar a função e de colocá-la em prática na escola.

No decorrer da história, a exigência imposta pelo próprio processo de desenvolvimento das relações de produção capitalista de forma a possibilitar instrução das massas operárias para atender às necessidades da produção das fábricas acabou deslocando partes inteiras da população das oficinas artesanais para as fábricas, dos campos para a cidade, estabelecendo novas necessidades sociais, dentre elas, a de uma educação formal capaz de dar conta das exigências impostas pelos vários períodos históricos das relações de produção. A produção se torna o elemento basilar da escola e o trabalho produtivo do mundo capitalista constituiu-se como o elemento pedagógico central e educativo. De acordo com essa ideia surge uma das principais funções da educação incluída nas políticas liberais que é a de preparar os indivíduos para se inserirem no mercado de trabalho. Contribui Tonet (1999) para compreender essa conjuntura no sistema capitalista:

[...] nesta forma de sociabilidade [a capitalista], a produção de mercadorias – não importa sob que forma concreta – é o momento fundamental, então, sim, seria



razoável afirmar que a função hegemônica da educação é a de preparar os indivíduos para se inserirem no mercado de trabalho. Pois nesta forma de sociabilidade, o indivíduo vale enquanto força de trabalho e não enquanto ser humano integral (Tonet, 1999, p. 3-4).

Em outras palavras, numa sociedade produtora de mercadorias (cuja finalidade é a produção do capital), o trabalho excedente (produto da capacidade humana de produzir além das necessidades imediatas) é apropriado apenas por uma parcela dos indivíduos (os detentores do capital). A lógica do capital, que é uma relação social e histórica de produção, tem como fundamento a compra e venda da força de trabalho e como objetivo maior a acumulação, trazendo uma contradição entre capital e trabalho e à exploração do homem (que produz) pelo homem (proprietário).

O trabalho assume no modo de produção capitalista, trabalho assalariado, tanto na relação do trabalho com o produto, quanto na relação daquele com sua própria atividade:

Analisamos o ato de alienação da atividade prática humana, o trabalho, segundo dois aspectos: 1) a relação do trabalhador com o produto do trabalho como a um objeto estranho que o domina [...]; 2) A relação do trabalho com o ato da produção, dentro do trabalho. Tal relação é a relação do trabalhador com a própria atividade, assim, como com alguma coisa estranha, que não lhe pertence [...] (Marx, 2002, p. 115).

No capitalismo, a própria força de trabalho se transforma em uma mercadoria qualquer, que se compra e se vende no mercado, e, que por essa razão, passa a pertencer a quem a compra. O sistema capitalista sempre teve como objetivos principais, ao longo de sua história, a acumulação do capital e a sua própria reprodução enquanto sistema. As formas pelas quais conseguiu isso, é que mudam de acordo com seus momentos históricos de crise.

Um desses importantes momentos histórico dá-se na acumulação taylorista-

fordista. A referida acumulação se desenvolve com o capitalismo concorrencial, “possibilidades de negócios que se abriam aos pequenos e médios capitalistas” Netto & Braz (2010, p. 172), solidificando-se com o capitalismo monopolista “é quando determinada empresa aglomerada (grupo econômico forte) compra o controle de oferta” (id). Ou seja, o único aglomerado controlará determinados produtos e/ou serviços de uma dada demanda. O capitalismo concorrencial funcionou como regime econômico de sustentação da primeira fase da Revolução Industrial (do final do século XVIII ao final do século XIX).

Segundo Romanelli (1991), esse sistema de relação se evidencia no Brasil como consequência da industrialização e do sistema capitalista do mundo do trabalho das fábricas e intensificou a necessidade de mão de obra qualificada. Assim, a educação passou a ser visada pelos interesses econômicos da concepção liberal. Isto significa que o sucesso individual e a disposição para o trabalho asseguram sucesso e estabilidade financeira. Dessa maneira, a demanda social de educação requisitou a política educacional, evidentemente, em um contexto de correlações de forças subordinada estrategicamente aos aspectos econômicos.

Assim as Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional vem se adequando as essas exigências das relações de produção e permitindo a efetivação dos objetivos econômicos referentes a cada período histórico em que essas leis foram aprovadas e implementadas.

CONCEPÇÕES UTILITARISTAS DE EDUCAÇÃO NA FUNÇÃO DO INSPETOR EDUCACIONAL

Os Estados Unidos, após a II Guerra Mundial, iniciaram um programa de assistência técnica aos países da América



Latina, entre eles, o Brasil. Esse programa, na prática, significou a interferência norte-americana na formação pedagógica de ensino por via do programa Plano de Assistência Brasileiro-Americana no Ensino Elementar (PABAE, 1957-1964). Assim, promoveu-se uma grande expectativa em torno do Inspetor que mais tarde seria o Supervisor Escolar.

Apesar do marco legal em torno da função supervisora ter ocorrido apenas em 1961 com a LDBEN nº 4024/61, desde o final da década de 50, por meio do PABAE, a função do supervisor escolar já é referenciada, sobretudo com ênfase na racionalidade da escola baseada na dinâmica da fragmentação de ações, no controle do tempo, nas especializações, presentes no modelo de produção Taylorista/Fordista.

Ainda na década de 1960, a teoria do Capital Humano deu um grande reforço para implementação dessa racionalidade. Como explica Frigotto (2010, p. 51):

O conceito de capital humano, ou, mais extensivamente, de recursos humanos, busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social [...]. A ideia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação correspondem um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma ‘quantidade’ ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção (Frigotto 2010, p. 51).

A teoria do Capital Humano autoriza a incorporação das funções de inspetor e supervisor no trabalho das fábricas como dinâmica para ampliar a produção e, para

isto, separava o pensar do fazer. O contexto educacional seguiu essa mesma concepção, e os profissionais que formavam a equipe pedagógica ou administrativa planejavam o processo didático a ser colocado em prática pelos professores.

Para fazer uma comparação da fábrica com a escola, reiteramos que o termo “supervisão” surgiu no período da Revolução Industrial, tendo em vista garantir a produção quantitativa e qualitativa em menor tempo. Sendo um fruto da necessidade de melhores técnicas para orientar os profissionais a exercerem suas funções na indústria e no comércio. Dessa maneira, na educação, seu surgimento se deve à necessidade de exercer a vigilância e o controle dos profissionais no cenário da produção, com funções específicas de planejar, comandar e controlar (Urbanetz; Silva, 2008).

A compreensão central de cumprir e fazer cumprir as leis e regulamentos, bem como as determinações de seus superiores hierárquicos no interior da escola, comparece no texto da Lei nº 4024/61, exprimindo ainda uma preocupação voltada também para o nível de conhecimento desse trabalhador para que possa fazer parte da administração escolar de forma a garantir os anseios econômicos.

A concepção de educação que compatibiliza com tal necessidade produtiva era a que tratava da formação circunscrita à instrumentalização dos conhecimentos básicos para os indivíduos produzirem e isso seria viabilizado por meio da eficácia dos métodos que este trabalhador iria efetivar no interior da escola. Analisamos o título VII da LDBEN nº 4024/61, que trata da Inspeção, e observamos as evidências de nossa afirmação ao constarmos a relação entre a inspeção e a necessidade de conhecimentos técnicos e pedagógicos, conhecimentos estes que deveriam estar diretamente relacionados



ao ato de administrar.

Art. 65 “O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas (Veto mantido – “ou por promoção na carreira”), deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício das funções de magistério de auxiliar de administração escolar ou na direção do estabelecimento de ensino” (Regulamentado pelo Decreto 52.683/63 in: Davies, 2004, p. 70).

Por esse ângulo a LDBEN nº 4.024/61 estabeleceu a qualificação do responsável pela inspeção por meio da especialização desta função, a lei pretendia com isso garantir a eficiência almejada.

Temos então um cenário educacional voltado para a educação tecnicista (utilitarista e econômica), dentro dos moldes capitalistas de supervalorização dos métodos de ensino das disciplinas como questões fundamentais, em detrimento das causas dos problemas da escola. Nestes termos, o inspetor teria que atuar “interferindo, diretamente no que ensinar no como ensinar e avaliar, educando professores e alunos para uma organização escolar fundada na ordem, na disciplina e na hierarquia e cimentada na visão liberal cristã” (Garcia apud Paiva, p. 40, 2014).

Ao longo da vigência desta Lei, estabeleceram-se as condições concretas para que, na função do inspetor, estivesse garantida a necessidade de que ele era responsável por instalar a eficiência no ambiente escolar. Nesse contexto histórico justifica-se inclusive o fato de que o aluno com deficiência intelectual sequer fazia parte do contexto educacional regular, deslocando para a periferia dos debates a situação educacional destas pessoas, uma vez que este público não atende à rápida produtividade exigida pelos modos capitalistas.

No que diz respeito ao aluno com deficiência intelectual, Jannuzzi (2006, p.32) nos ajuda a compreender que:

Nesse contexto, a concepção de deficiência, principalmente a mental, está muito ligada ao

coeficiente intelectual (QI), e este, ao rendimento escolar. Há toda uma proposta pedagógica de classes homogêneas, mantendo-se as classes especiais e as instituições especializadas. Nessa época, o eixo da educação desloca-se do médico para o psicólogo.

A função inspetora se materializou por essas concepções entorno do sujeito com deficiência e que foram sendo estabelecidas no senso comum e na legislação, legislação esta que, também caracteriza e estabelece as diretrizes do ato educativo da função do inspetor e que justificavam a segregação educacional para os alunos com deficiência intelectual. Há que se destacar, mas uma vez que a própria elaboração da LDBEN nº 4.024/61 se deu no contexto liberal e dualista: uma educação para as pessoas com deficiência e uma educação diferenciada para os que não têm deficiência, educação particular e educação pública.

Esta mesma lei de 1961, em seu artigo 88º, apontava que “a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Como se pode compreender, nesse documento não há qualquer referência às especificidades da educação dispensada a alunos com deficiência; percebe-se apenas a alusão a um “possível lugar para o aluno” (Kassar; Rebelo, 2011, p. 4).

Afirmamos que o significado da função do inspetor escolar foi, e ainda é, na função do coordenador pedagógico, preenchido pela ideia hegemônica de que o processo de escolaridade é “um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual” (Gentili, 2005, p. 50). O efeito dessas significações, nos levam a crer que o inspetor refletiu na sua concepção de educação toda a alienação à qual ele é submetido nas suas relações de trabalho.



Desta forma, confirmamos que a política educacional, que constituiu a função do inspetor escolar e que produziu as significações sociais sobre seu trabalho concorre com as mudanças políticas ocorridas na sociedade burguesa, que é fortemente marcada pela desnaturalização das relações entre os homens. Essas relações são regidas por leis construídas a partir de contratos sociais, possibilitando acesso aos conteúdos curriculares apenas para pessoas de potencial produtivo, isto é, sem a deficiência intelectual.

Ora, se assim é estabelecida a materialidade da função deste trabalhador, então seu trabalho educativo é, obviamente, limitado à finalidade de fiscalizar a eficiência do trabalho do professor objetivando alcançar o desenvolvimento do aluno sem deficiência, dentro de um padrão de normalidade.

CONCEPÇÕES UTILITARISTAS DE EDUCAÇÃO NA FUNÇÃO DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO

Para entender a normativa legal do supervisor pedagógico é necessário esclarecer que os anos 50 foram marcados pelo alto índice de evasão e repetência, elevado número de professores leigos e utilização de material didático que não contribuía para o processo de escolarização abrangendo a necessidade de investimento na formação do professor primário. Conforme a necessidade, os professores leigos foram destacados aos Estados Unidos para receber formação adequada para compor o quadro de novos supervisores, pois esta função seria inserida em todas as escolas no Brasil. Estes técnicos estariam diretamente ligados à organização da escola, intervindo e controlando o conteúdo de ensino, no modo de ensinar e de avaliar, baseados pela ordem, pela disciplina e pela hierarquia. De tal modo.

(...) formou a primeira leva de supervisores

escolares para atuar no ensino elementar (primário) brasileiro, com vistas à modernização do ensino e ao preparo do professor leigo. A formação de tais supervisores se deu segundo o modelo de educação americano que enfatizava os meios (métodos e técnicas) de ensino (Lima, 2010, p. 71).

Esse modelo foi viabilizado pelo financiamento das agências financiadoras internacionais por via dos acordos MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura; United States Agency for International Development), e, que, naquele momento, contava com o total apoio da orientação político-econômica do regime militar. Com isso, efetivamente as escolas foram inseridas nos modelos do sistema de produção capitalista representado pelo tecnicismo.

Márcio Moreira Alves, no trabalho intitulado *Beabá dos Mec-Usaid*, escrito em 1968, momento em que exercia o mandato de deputado federal, este mandato, por sua vez, permitia a ele o acesso a documentos que fundamentam e legitimam sua argumentação de que estava em curso uma “tentativa de dominação do futuro das gerações brasileiras pela imposição de um sistema de ensino baseado nos interesses (sic) norte-americanos” (Alves, 1968, p. 17), imposição que, segundo o autor, ocorreria mediante a ignorância do povo em relação às medidas encaminhadas em decorrência dos planos estabelecidos pelos acordos MEC-USAID.

A assistência técnica e cooperação financeira internacional para a implantação da reforma educacional no Brasil, teve como resultado a reforma do ensino universitário, lei nº 5508/1968 e a segunda LDBEN nº 5692/71, que reformulou o ensino de 1º e 2º graus. A lei nº 5508/1968 modifica a formação dos técnicos e professores prevista na LDBEN. Surgem então as habilitações situadas nas áreas técnicas, individualizadas por função, realizadas por meio da especialização, formando o profissional para



trabalhar tanto nos órgãos técnico e administrativo quanto nas escolas nos moldes da pedagogia tecnicista, substituindo assim, os técnicos em educação pelos habilitados em educação, ou seja, pedagogo habilitado em supervisão escolar. O autor Saviani (2007, p.31) nos alega que:

(...), com efeito, estavam preenchidos dois requisitos básicos para se constituir uma atividade com o status de profissão: A necessidade social, isto é, um mercado de trabalho permanente (...) e a especificação das características da profissão ordenadas em torno de um mecanismo, também permanente, de preparo dos novos profissionais, o que se traduziu no curso de Pedagogia reaparelhado para formar, entre os vários especialistas, o supervisor educacional.

A nova Lei nº 5692/76 instituiu a presença do trabalhador especializado em supervisão escolar. O supervisor pedagógico foi elevado ao padrão de profissionalização superior, ou seja, passou a ser uma atividade técnica de formação supervisor. A este respeito Saviani (2007, p. 26) explica:

[...] na divisão do trabalho nas escolas, cabe ao diretor a 'parte administrativa', ficando o supervisor com a 'parte técnica'. E é quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições, que esse profissional passa a ser chamado supervisor.

A introdução da habilitação de supervisão pedagógica ao curso de Pedagogia, situada nas áreas técnicas, foi assumida oficialmente pelo aparelho de Estado, visando sua implementação em todo o país. É o que diz o Capítulo V da referida Lei:

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

§1º A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á, nas universidades mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos.

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

A formação para os supervisores e demais especialistas de educação em curso de graduação ampliou, na formação inicial deste profissional, os interesses do capital nacional pelo processo histórico de ressignificação das teorias educacionais reacionárias e das tendências Humanistas de educação (Saviani, 2007). Lembrando que essas teorias já haviam sido incorporadas durante o regime militar no Brasil. O diferencial, agora, é que o caráter tecnicista da legislação coloca pela primeira vez a educação para o trabalho como intenção explícita.

Assim, o supervisor, seguindo a linha do inspetor, continua a ter que organizar os programas de ensino, o currículo escolar, os objetivos do ensino e da aprendizagem, a metodologia, as estratégias para o ensino, as lideranças no trato com os grupos de alunos, de professores e de pais, a interação dos envolvidos com a educação, a interpretação das normas e sua execução, o sistema de avaliação, entre outros encargos, só que agora de forma profissionalizada, mas comprometida com o mercado de trabalho.

Conforme explica Arroyo (1982, p.108-109), a despeito da profissionalização do supervisor, "[...] se justificava como coordenador e controlador dos novos conteúdos curriculares em função do novo papel da escola na manutenção da estabilidade política e econômica". A supervisão, nessa conjuntura, controla e evita desvios da atividade pedagógica e oferece a direção do sucesso escolar. Como já afirmamos, Saviani (2007, p.31) reforça que:

[...], com efeito, estavam preenchidos dois requisitos básicos para se constituir uma atividade com o status de profissão: A necessidade social, isto é, um mercado de trabalho permanente [...] e a especificação das características da profissão ordenadas em torno de um mecanismo, também



permanente, de preparo dos novos profissionais, o que se traduziu no curso de Pedagogia reaparelhado para formar, entre os vários especialistas, o supervisor educacional.

Em síntese, a reorganização da forma de estruturar a função do supervisor buscou significar os conceitos de eficiência, autonomia, liderança, parceria, competitividade entre outros, que vão criando uma teia de sentidos pessoais para este trabalho, ligada à representação de modernidade que é justificada por maior produtividade e qualidade, que devem ser alcançadas pelos alunos. Evidenciamos que, para alcançar tais objetivos, os alunos devem ser produtivos e eficientes tendo todas as suas faculdades físicas e mentais em perfeitas condições para o trabalho.

Chegamos a essa conclusão pelo fato de que os alunos com deficiência intelectual, como na LDBEN anterior (nº 4024/61), não estudavam na mesma escola em que estudavam os alunos que seriam profissionalizados nos níveis de primeiro e segundo graus, pois assim dizia a lei no art. 1º: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo [...] qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1971).

No que diz respeito a educação do deficiente intelectual, Jannuzzi (2006) considera que a década de 70 foi um marco no assunto, ganhando visibilidade diante de alguns fatos, tais como a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973, constituindo o primeiro órgão federal de política específica para o ensino do deficiente. As organizações filantrópicas e campanhas pela causa da deficiência continuaram se consolidando no país e a escolarização do deficiente ganhou valor, tendo em vista o desenvolvimento do país e a produtividade do indivíduo. O discurso pedagógico da época ressaltou a integração ou normalização da deficiência, inserindo, lentamente, os alunos com deficiência no

cotidiano dos considerados normais (mainstreaming), mas a ênfase é na modificação, na “normalização” do deficiente intelectual.

No texto da Lei nº 5692/71, encontramos ideias que camuflam o real vivido, como é o caso do artigo nono, onde lemos que:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971, grifo nosso).

Nesse caminho, o Ministério da Educação e Cultura solicita ao Conselho Federal de Educação “no sentido que forneça subsídios para o equacionamento do problema relacionado com a educação dos excepcionais.” (JANUZZI, 2006, p. 54). O referido Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer nº 848/72 orienta a “educação dos excepcionais” como uma linha de escolarização, ou seja, uma linha de educação escolar. No entanto, paralelamente à manifestação do Conselho, um conjunto de portarias ministeriais na área de assistência define a clientela da educação especial, posi-cionando-se segundo uma concepção terapêutica, ou seja, diferente daquela preconizada pela portaria do Conselho.

Ao fim e ao cabo, em nenhum momento, tais legislações levam à obrigatoriedade de que os alunos com deficiência intelectual usufruíssem do mesmo currículo nas escolas básicas para as quais os pedagogos supervisores eram habilitados a fiscalizar as diretrizes e as normas determinadas pelo órgão executivo das escolas. Estes alunos ainda se encontravam em espaços segregados dentro das escolas especiais. Por outras palavras, os supervisores das escolas continuavam, legalmente, a não voltar suas funções para a educação desse público.

De tal modo analisamos que a LDBEN nº 5692/71 não promoveu a organização de



um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais que dizem respeito a estes alunos. Igualmente, a Lei anterior (4024/61), a 5692/71, não trazia absolutamente nada que obrigasse aqueles que atuavam no ensino regular a dar escolarização profissionalizante para os alunos com deficiência intelectual, não se direcionava a função do supervisor para atuar com alunos com deficiência intelectual o que se tinha era o estímulo à competência prática.

A política de profissionalização não deixa outra escolha para aquele que apresentava deficiência intelectual a não ser tentar se “normalizar” o máximo possível, ou seja, acompanhar com eficiência nas escolas especiais na perspectiva de ser integrado na escola regular. O discurso de “normalização” para as pessoas com deficiência é o argumento para minimizar as despesas públicas com esse público na década de 1980, e se deu a partir de um relatório do assessor técnico encarregado da reorientação do sistema educacional brasileiro na relação custo-benefício. Segundo Jannuzzi (2004),

[...] um retardado e internado entre as idades de 10 e 60 anos, nos Estados Unidos, para ser cuidado, custa ao Estado US\$ 5.000 ao ano, ou um total de US\$250.000 durante toda a sua vida. O mesmo indivíduo recebendo educação e tratamento adequado pode tornar uma pessoa útil e contribuir para a sociedade. Assim, o custo extra que representam os custos extras com Educação Especial pode ser compensador quanto a benefícios econômicos maiores. Há um estudo segundo o qual um adulto retardado e educado poderia ganhar US\$ 40 para cada dólar extra despendido com sua educação (Gallagher, 1974, p. 100).

A função técnica do supervisor é significada a partir da concepção de que uma pessoa com deficiência intelectual terá que se adequar ao currículo da escola regular a partir de um esforço individual, caso contrário, não será encaminhado ao mercado de trabalho, isto é, não será um trabalhador assalariado. O fundamento epistemológico dessa concepção está apoiado na Escola

Nova.

CONCEPÇÕES UTILITARISTAS DE EDUCAÇÃO NA FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Resgatando a história social das pessoas com deficiência intelectual, Otto Marques da Silva (1987), partindo dos dados históricos e antropológicos a respeito das condições de existência destas pessoas, nos mostra que nos primórdios da civilização humana, a forma como a sociedade encarava as deficiências intelectuais, nas suas diversas formas de manifestações, se dava por meio do entendimento de que esses indivíduos não eram aptos para o trabalho, dificultando e/ou impedindo a participação social destas pessoas. Elas eram “destruídas também de formas variadas, incluindo-se desde o abandono à própria sorte em ambientes agrestes e perigosos, até a morte violenta, a morte por inanição ou o próprio banimento” (Silvab,1987, p.39).

Essas significações trazem resquícios para o campo educacional, consistem em momentos de exclusão pedagógica, e a ideia de improdutividade nos parece ser o aspecto mais nefasto herdado por essas pessoas, o que vem abarcando todos os sistemas econômicos, desde o escravismo, passando pelo feudalismo e chegando ao capitalismo por um caminho naturalizado que esconde sua condição histórica e social.

Porém, o Estado brasileiro, sob o invólucro da Educação Para Todos, determina no artigo 87º, parágrafo 1º da LDBEN nº 9394/96 -, que o Plano Nacional de Educação seja elaborado com base na Declaração Mundial de Educação Para Todos. Finalmente, é permitido na forma da lei que pessoas com deficiência intelectual façam parte do mesmo ambiente educacional que frequentam pessoas sem deficiência.

Nesse segmento, se faz importante esclarecer que a inserção do Brasil na nova



ordem mundial foi condicionada à adequação das instituições nacionais às demandas do mercado global. Por essa determinação, o Brasil, na década de 1990, mostra-se inserido nos mercados globalizados. Faz-se importante dizer que esse tipo de mercado, por sua vez, leva à desregulamentação trabalhista, ao subemprego, ao trabalho precário, à degradação salarial, à mobilidade profissional forçada, à fragmentação da classe trabalhadora, à concorrência generalizada e ao controle monopolista sobre alguns setores profissionais, e esse conjunto de precariedades vai definir a vida social, como destaca Mézáros (2005).

O trabalho continua a ser ideologicamente pensado para os princípios mercadológicos, entendido como uma atividade no campo da vocação, do empenho, da especialidade e da competência pessoal como livre arbítrio. A ação subjetiva e a competência para o trabalho profissional se elevam ainda mais.

Assim como a realidade é entendida em contextos particulares, imediata, circunstancial, efêmera e sempre relacionada a grupos sociais específicos, o conhecimento também o será. A objetividade, a continuidade, a universalidade e a perspectiva social do conhecimento, são negadas em função da subjetividade, da descontinuidade, da diferença e da liberdade. Nessa concepção a realidade social incorpora fragmentações de toda a ordem: política, de classe, de religião, de gênero, de etnia, de experiência, etc. A superficialidade, o imediatismo e o pragmatismo, legitimam a vida cotidiana alienante necessária para a reprodução da sociedade do capital (Trindade, 2013, p.5).

A supervalorização da subjetividade pode ser comprovada também pelos relatórios criados para a educação em todo o mundo, tendo como referência de orientação a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jontiem, na Tailândia, como já citamos. E, ligada à referida conferência, é que se impõe a LDBEN nº 9394/96, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes

Curriculares Nacionais. Desse modo a política educacional brasileira está afinada com as bases da Educação Para Todos.

Dentro do arcabouço político-ideológico que comporta a Educação para Todos, fixa-se a preocupação com a paz e a solidariedade internacional, pressupondo que a “[...] educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (Unesco, 1990, p. 2), mas não se tem a preocupação em revelar e discutir o porquê de só no final da década de 1990 é que se permitiu a entrada de pessoas com deficiência intelectual em sala de aula regular com outros alunos sem deficiência.

Por tal contexto é que continuamos apontando que o processo das políticas de educação para todos se deu no âmbito de uma profunda reforma administrativa do Estado, desencadeada sob os auspícios do Banco Mundial, em meio a uma aguda crise econômica, cujo auge ocorreu em 1990. Nesse contexto, à educação básica é atribuída a tarefa precípua de inclusão dos indivíduos no mercado de trabalho, ao lado do status de provedor da restauração da cidadania e da equidade. Com efeito, em sua formulação final, a Lei 9394/96 no artigo 39º regulamentava a Educação Profissional da seguinte forma:

Art. 39º A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Parágrafo único: O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional (Brasil, 1996).

A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, se justifica pelas necessárias aptidões para a vida produtiva que agora (pela globalização)



precisa apresentar múltiplas funções. Assim sendo, o trabalhador, além de ter que saber fazer uma atividade, precisa ter outras competências. Por esse significado, afirmamos que a concepção de educação, em todas as LDBEN, como já demonstramos, se enquadra aos moldes do neoliberalismo que concebe o trabalho ideologicamente pensado para os princípios mercadológicos, entendido como uma atividade no campo da vocação, do empenho, da especialidade e da competência pessoal.

Não podemos deixar de ponderar que o projeto capitalista necessita de agentes articuladores que viabilizem o delineamento para o sucesso no enquadramento de desejos e formas de viver globais. Assim, interpretamos que o coordenador pedagógico será, na LDBEN nº 9394/96, esse agente articulador. A Lei passa a tratar aqueles que um dia foram os especialistas ou habilitados sob a expressão “profissionais da educação” (artigos 61º ao 67º), porém, sem mudar as nomenclaturas anteriores e delegando ao Pedagogo a atuação no campo da administração, planejamento, inspeção, supervisão escolar e orientação educacional.

Art. 61º. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009). I - A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - 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; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009) III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

Já o artigo 64º dessa Lei normatiza através do termo profissionais da educação a possibilidade para graduados em outros cursos, que não pedagogia, a exercerem esta função e aponta que o curso de Pedagogia como instância de formação dos

profissionais de educação para as tarefas não docentes:

Art. 64º A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de Pós-graduação, a critério da Instituição de Ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (Brasil, 1996).

É importante, mais uma vez, situar que a LDBEN nº 9394/96, diferentemente nas duas leis anteriores, é implementada a partir da ideia de que a educação é um direito de todos os cidadãos e esta ideia tem respaldo constitucional, pois foi exatamente o que foi apregoado no texto da constituição de 1988. Esse fato direciona o discurso em prol da universalização da educação, das competências, das habilidades, das relações interpessoais, dos saberes atitudinais, da gestão participativa, entre outros.

Além do citado, a Lei busca uma formação atrelada às competências e às habilidades supostamente presentes nas práticas pedagógicas. Por essa lógica refletimos que, para que o objetivo da lei pudesse ser alcançado, fez-se necessário que o coordenador pedagógico passasse a desempenhar o papel de gestor da formação contínua do professor. A fala das habilidades e competências definidas nas legislações educacionais induz o coordenador pedagógico ao entendimento de que a necessidade de ajuste para o mercado de trabalho é uma responsabilidade individual, o que serve, inclusive, para o aluno com deficiência intelectual. Revela-se, nesse fato, que o desenvolvimento de competências e habilidades particulares deve ser trabalhado na escola, o que, em contrapartida, nos permite concluir que ser excluído é uma consequência natural da incompetência e inaptidão individuais (Leher, 2001, p. 161).

Sobre os currículos escolares dos cursos médio-profissionalizantes, bem como dos



cursos superiores de tecnologia, o documento legal afirma que estes “[...] devem ser centrados no compromisso institucional com o desenvolvimento das habilidades e competências profissionais” (Brasil, 2002, p. 15). Sem apresentar preocupação em relação à trama que envolve o complexo educativo pelas necessidades do capital. O currículo escolar atrelado nas competências escolares exige dos alunos aptidões e quase nenhum senso crítico. Ou seja, o mérito é uma questão de simples aptidão diante do conteúdo mínimo. Nesse sentido é que temos presenciado no espaço escolar o foco na educação destinada às pessoas com deficiência intelectual direcionado para a valorização e adequação das suas aspirações da vida no dia a dia (conhecimento prático) além de valorização dos talentos “naturais” para tocar instrumentos, dançar, pintar, desenhar entre outros.

Ora, se o desenvolvimento das habilidades e competências do aluno com deficiência intelectual para aprender o mínimo dos conteúdos curriculares é negado pelo entendimento de que ele não irá ser produtivo no mercado de trabalho, então, essas conclusões são nefastas para as possibilidades desse público ser um futuro trabalhador nessa sociedade. Sendo assim o seu desenvolvimento por via sócio histórico e humano-genérico é suprimido para eles a partir de um princípio de cunho biológico para o qual só os mais aptos sobrevivem.

Analisamos que o efeito dessa significação reflete no fato de que o coordenador pedagógico tende a ajuizar na sua concepção de educação toda a alienação à qual ele é submetido nas suas relações sociais, pois em sua consciência está uma realidade social que diz que alunos com deficiência intelectual, historicamente, são improdutivos no mercado de trabalho e que, sendo assim, pedagogicamente, muito pouco

se pode fazer por ele, isto é, o aluno com deficiência intelectual pouco irá aprender além das suas atividades de vida diária e estão na escola para serem socializados.

À vista disso, o principal entrave para o estabelecimento do trabalho educativo na perspectiva de superação desta situação é gerado também pelo coordenador pedagógico que concebe e significa sua concepção sobre o que é ensino e o que é aprendizagem por diferentes matrizes teóricas na estrutura da formação de sua função. Tais matrizes se assentam na racionalidade técnica e racionalidade prática, situadas nas tendências pedagógicas e nas legislações educacionais, como já demonstramos. Assim, a concepção de ensino e aprendizagem do coordenador tende a ser marcada por fragmentações.

Isso detona uma produção de sentido pessoal deste profissional, orientada pela ideia de que o processo de aprendizagem deve priorizar a flexibilização e fragmentação dos alunos, pois estará orientado pelo imediatismo do mercado, acentuando a separação entre pensamento e ação, trabalho intelectual e manual, produtivos e improdutivos, características próprias da sociedade que possibilitam a objetivação da aprendizagem e o desenvolvimento das máximas potencialidades dos alunos com deficiência intelectual que, como apontamos, são relegados às margens do conhecimento prático.

As consequências de se ter uma concepção de ensino e aprendizagem fundamentada nessa lógica são analisadas a partir das concepções de Marinho (2009, p.106), afirmando que:

[...] gera danosa consequência para a formação do indivíduo: a negação da teoria e, por extensão, a negação de um ensino que proponha saltos no desenvolvimento psíquico da criança. A ênfase no ensino prático produz a formação de um indivíduo conforme as necessidades cotidianas necessárias à



sobrevivência do indivíduo na sociedade do Capital; [...], essa formação que se distancia do conhecimento teórico unilateraliza o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, tornando sua formação parcial, ou seja, não desenvolve nele as potencialidades máximas humanas.

A ênfase no ensino prático, como afirma a autora, reside no fato de que se fortalecem as práticas que mantêm a divisão social do trabalho, que dentre muitos aspectos, concretiza a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática.

Não existem condições materiais na legislação e na escola para que a atividade do coordenador pedagógico seja o de dirigir intencionalmente a formação contínua dos professores, para que estes pudessem promover nos alunos o desenvolvimento das funções psíquicas (construídas e desenvolvidas por meio da atividade educativa) tipicamente humanas.

O que queremos afirmar é que as significações sociais do mundo capitalista cujo contexto educacional está impregnado não têm permitido que o coordenador entenda sua atividade enquanto uma atividade que corresponda ao trabalho educativo, que “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos entender a forma de mediação que é desenvolvido pelo coordenador pedagógico no ato de planejar do professor em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos que possuem deficiência intelectual por via dos conteúdos curriculares, buscando compreender as implicações da ausência desta mediação para estes em uma sociedade cuja preocupação está voltada, sobretudo, para a formação de um indivíduo que seja útil, como força de trabalho e como consumidor.

Estudamos e demonstramos como as significações e sentidos da função de coordenador pedagógico da escola são constituídas a partir de concepções ideológicas estabelecidas pelas Leis educacionais que direcionavam os ajustes do campo educativo às exigências do capital e das demandas mercadológicas. Tal legalidade é marcada por mudanças e por continuidades e descontinuidades que provocam transformações, porém, o controle e fiscalização nunca deixaram de fazer parte dos motivos desta função, seja como inspetor, supervisor ou coordenador pedagógico.

A construção desta função tem se mostrado ser um processo multiplamente determinado, dinâmico e velado. A constatação desta verdade só foi possível de ser apreendida por inúmeras aproximações e desvelamentos da legislação educacional que sustentam a função e a formação inicial e contínua do coordenador pedagógico.

E no que tange às pessoas com deficiência intelectual, as relações sociais do coordenador pedagógico é permeada pela produção histórica e social em torno da improdutividade das pessoas com deficiência intelectual e impulsionada pela linguagem excludente e preconceituosa que verificamos nos textos das LDBEN, uma vez que estas prescreviam, camufladamente, a desqualificação de uma situação humana. A linguagem em torno das pessoas com deficiência intelectual sempre assumiu o papel de mantenedora do status daquilo que é considerado eficiente ou deficiente.

As formas de produção, influenciadas por diversos fatores materiais e espirituais, determinam os modos de significar a função que exerce o coordenador pedagógico no âmbito escolar. Focamos no que se refere ao processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual e apontamos que a forma de



produção altera a personalidade deste trabalhador conforme as necessidades impostas por cada momento histórico além de materializar condições distintas à formação de sua individualidade e de sua consciência.

Evidenciamos, com isso, que as diferentes formas de significar a função do coordenador pedagógico não derivam de aspectos biológicos ou genéticos de sua consciência e personalidade, mas sim do sistema econômico que se dá de forma alienante por meio da exploração e deterioração da vida humana. E o sistema educacional se aproxima, em sua filosofia, de práticas utilitaristas do conhecimento e dessas significações. Deste modo, essa materialidade é apropriada culturalmente pelo coordenador pedagógico, de forma a se estabelecer como conteúdo da sua consciência.

Essa construção histórica não proporciona para o coordenador pedagógico, assim como para a grande maioria da comunidade escolar (professores, técnicos educacionais, alunos etc.) compreender a essência da dinâmica política e pedagógica de todo o processo educacional no sistema capitalista. Há ainda o fato de que esta construção tem possibilitado que o coordenador apenas se oriente no mundo da escolarização e familiarize-se com os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos sem deficiência intelectual. Como consequência dessa materialidade histórica, a tendência é que o coordenador tenha uma percepção alienada de ser humano, cuja expressão está em argumentos que excluem os deficientes intelectuais da educação. Seu trabalho tem sido, portanto, fragmentado, permitindo que a sua relação com estes alunos seja construída sob uma perspectiva de alienação.

Daí as razões pelas quais o coordenador pedagógico apresenta dificuldades em fazer

uso do espaço na escola reservado à formação contínua dos professores para orientá-los a desenvolver, através do acesso aos conteúdos curriculares, o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual. As implicações decorrentes dessa dificuldade em mediar o trabalho do professor em relação a estes alunos é o seu abandono pedagógico, uma vez que é tido como improdutivo para a sociedade capitalista não sendo para ele possível uma profissionalização e como consequência não poderá ser absorvido no mercado de trabalho passando a vida tendo que depender da solidariedade de outros.

Com base nos estudos realizados, podemos então concluir que dentre os focos de trabalho onde se exerce a função do coordenador não está o aluno com deficiência intelectual. Fato este que é propiciado pelos objetivos econômicos acerca destas legislações que se fizeram igualmente presentes na ideologia das tendências pedagógicas humanistas que é a de promoção e desenvolvimento dos “melhores” alunos (LDBEN 4024/61, 5692/71, 9394/96). Essas significações sociais do mundo capitalista as quais estão impregnadas no contexto educacional do aluno com deficiência intelectual não permitem o trabalho educativo e possivelmente denota uma produção de sentido pessoal deste profissional, orientada pela ideia de que o processo de aprendizagem deve priorizar a flexibilização e fragmentação dos alunos, pois estará orientado pelo imediatismo do mercado. Esse tem sido o caminho e o esteio pelo qual, provavelmente, esse profissional tem negado, como parte de sua função, o desenvolvimento humano para aqueles que apresentam deficiência intelectual.

Defendemos a luta pela escola que possibilite a inclusão pedagógica do aluno com deficiência intelectual. Esta luta passa



pelo reconhecimento de que a educação escolar pode e deve contribuir significativamente para o desenvolvimento de consciências críticas. A consciência crítica é a forma superior de reflexo da realidade objetiva, que se realiza com base em um conjunto de processos psíquicos necessários para a análise e compreensão do mundo e está, portanto, estreita e dialeticamente vinculada à linguagem. Ainda que a linguagem não seja seu demiurgo, como disse Vigotski, sua origem está nas relações sociais.

De tal modo, a linguagem, os significados para o que seja o trabalho do coordenador pedagógico na legislação educacional que determinam os caminhos da sua função e das tendências pedagógicas presentes na sua formação devem estar pautados na concepção do trabalho educativo como premissa de humanização e superação das relações sociais alienantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G, Diniz, M. L.; Garcia, D. F.; Oliveira, Z. F. de; Viana, F. M.

Subsídios para a "práxis educativa" da supervisão educacional. In: C. R. Brandão (Ed.). O educador: vida e morte, Rio de Janeiro: Graal. 1982.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação.** SP: Moderna, 2010.

BARROS, André Luís Almeida, Antonio Castro Amaral. **À interpretação dogmática dos textos legais na sociedade de classes: os fundamentos materiais da hermenêutica jurídica.** Refletindo o Direito, 2013.

BISSOLI, Carmem Silvia da Silva. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,** 2008.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº. 4024, de 20 de dezembro de 1961.**

_____. Ministério da Educação. **Lei nº. 5692, de 11 de agosto de 1971.**

_____. MEC, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de educação Especial. Livro 1/MEC/SEESP.** Brasília, 1994

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº. 9394/96 Fixa de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Senado, 1996.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.** Publicada no Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 2002. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Brasília: Parecer CNE/CP n. 5, 2005.

_____. **Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e Funcionamento de ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providencias.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e exercícios.** 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

BRZEZINSKI Iria Carneiro. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores.** 8 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2009.

DAVIES, Nicholas. **Legislação educacional federal básica.** São Paulo: Cortez, 2004.

LEHER, Roberto. **Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos "novos" movimentos sociais na educação.**



- In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada – Políticas de exclusão na educação e no trabalho.** São Paulo: Cortez, 2001.
- GALLAGHER, J. J. **Planejamento da Educação Especial no Brasil.** In: PIRES, N. **Educação Especial em foco.** Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974.
- GENTILI, Pablo. **Três Teses Sobre a Relação Trabalho e educação em Tempos Neoliberais.** IN LOMBARDI, J.C; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas. Autores Associados, HISTEDBR, 2005.
- KASSAR, M.C.M; REBELO, A.S. **O “especial” na educação, o atendimento especializado e a Educação Especial.** In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial–Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Nova Almeida, abr. 2011
- KUENZER, Acácia. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2002.
- JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil–dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2006.
- LEHER, Roberto. **Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação.** In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada – Políticas de exclusão na educação e no trabalho.** São Paulo: Cortez, 2001.
- LIMA, S. P; RODRIGUEZ, M.V. **Políticas Educacionais e Equidade: Revendo conceitos.** Revista Contrapontos, 2008.
- LIRA, Eleide Gomes Teixeira Torres. **A coordenação pedagógica e o processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais: um estudo de caso.** Natal, RN, 2012.
- MARINHO, Bruna Ramos. **A formação do professor reflexivo sob o olhar da epistemologia marxiana, Marília.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Martin Claret, 2002.
- _____, K. **Obras Escolhidas em três tomos, Edições "Avante!",** 1977.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.
- PAIVA, Edil V. de; PAIXÃO, Lea Pinheiro. **O PABAE e a Supervisão Escolar.** In: RANGEL, Mary; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **Nove Olhares sobre a O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Loyola, 2014.
- RAMALHO, José. R. **Trabalho na Sociedade Contemporânea.** MORAES, Amaury C.(Coord). **Sociologia .** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria a Educação Básica, 2010.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- SANTOS, Deribaldo. **A Problemática Histórica do Dualismo Educacional: de Nilo Peçanha a Jarbas Passarinho.** EFPD 2005- Encontro regional sobre Formação e Práticas.
- SÃO PAULO. **Decreto 5.884, de 21 de abril de 1933.** Institui o código de Educação do Estado de São Paulo. **Revista de Educação.**
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 13 edições, São Paulo: Cortez Editora / Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea). 2000.



_____, Dermeval. **A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia.** In: FERREIRA, Naura Carapeto (org.) Supervisão Educacional para uma escola de qualidade. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Viana Maria Amélia; Márcia Rafaella Graciliano. **O papel do coordenador pedagógico no processo de inclusão dos alunos com surdez.** Encontro alagoano de Educação Inclusiva, v. 1, n. 1, 2016.

SILVAb, Otto Marques da. **A epopeia ignorada. (A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje).** São Paulo: CEDAS, 1987.

TONET, Ivo. **Educação e concepções de sociedade.** Revista Universidade e Sociedade. Brasília, DF. v. 9, nº19, 1999.

_____, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, Atlas, 1987.

TRINDADE, Gestine Cássia. **Sociedade e educação escolar: o debate das teorias pedagógicas contemporâneas,** 2013.

UNESCO. **A educação no mundo.** Vol. I. O ensino de primeiro e segundo graus. Seleção de textos extraídos da obra L'éducation dans le monde. (Tradução de: GUEDES. Hilda de Almeida.) V. 3, 1963. São Paulo: Saraiva: Ed. da Universidade de São Paulo, 1990.

_____. **Declaração mundial de educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Tailândia, 1990.

URBANETZ, Sandra Terezinha, SILVA,

Simone Zampier Da. **Orientação e supervisão escolar: caminhos e perspectivas.** Curitiba: Ibpx, 2008.