



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO E DISTÂNCIA  
ESPECIALIZAÇÃO EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO NA SALA COMUM: ESTUDO DE  
CASO SOBRE A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA**

**MUNICIPAL DA CIDADE DE PARNAMIRIM/RN**

*PEDAGOGICAL COORDINATION AND INCLUSION IN THE COMMON CLASSROOM:  
CASE STUDY ON THE PERCEPTION OF TEACHERS AT A MUNICIPAL SCHOOL IN  
THE CITY OF PARNAMIRIM/RN*

Carlos Eugênio de Carvalho<sup>1</sup>

Sale Mário Gaudêncio<sup>2</sup>

## **RESUMO**

A inclusão de alunos com deficiências na sala comum das Escolas Públicas de Educação Básica é um direito previsto na legislação brasileira. No entanto, apesar de todo aporte jurídico, a efetivação deste direito ainda está distante da forma substancial prevista para ocorrer em sala de aula. Ensinar na e para a diversidade tem se constituído um desafio para muitos professores que, diante das dificuldades, buscam orientações junto a Coordenação Pedagógica para desenvolver as estratégias mais eficazes que possam atender as necessidades dos estudantes. Desse modo, esta pesquisa objetivou identificar a percepção que os professores têm sobre o papel da coordenação pedagógica para com o processo de inclusão escolar na sala comum. Para tanto, foi realizado um Estudo de Caso numa escola pública da rede municipal de Parnamirim/RN. Foram utilizados os Estudos da Percepção com base em autores como Júnior (2013), Heredero (2020), Seabra (2022), sobre a atuação da Coordenação Pedagógica, Libâneo (2008) e Vasconcellos (2019), e inclusão Mantoan (2011) e Sartoretto (2011). Dentre os resultados da pesquisa, constatou-se que os docentes reconhecem a importância da Coordenação Pedagógica como agente articulador de um projeto coletivo, colaborativo e inclusivo da Escola para atender as necessidades de todos os alunos, com ou sem deficiência, e que para isso é preciso formação continuada, estrutura adequada, materiais e recursos apropriados, bem como, parcerias com outros atores sociais.

---

<sup>1</sup> Discente da Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE/UFERSA).

<sup>2</sup> Orientador da Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE/UFERSA).

**Palavras-chave:** Inclusão; Coordenação Pedagógica; Percepção docente.

## ABSTRACT

The inclusion of students with disabilities in the regular classroom of public elementary schools is a right provided for in Brazilian law. However, despite all the legal support, the implementation of this right is still far from the substantial form expected to occur in the classroom. Teaching in and for diversity has been a challenge for many teachers who, faced with difficulties, seek guidance from the Pedagogical Coordination to develop the most effective strategies that can meet the needs of students. Thus, this research aimed to identify the perception that teachers have about the role of the pedagogical coordination in the process of school inclusion in the regular classroom. To this end, a Case Study was conducted in a public school in the municipal network of Parnamirim/RN. Perception Studies were used based on authors such as Júnior (2013), Heredero (2020), Seabra (2022), on the performance of the Pedagogical Coordination, Libâneo (2008) and Vasconcellos (2019), and inclusion Mantoan (2011) and Sartoretto (2011). Among the results of the research, it was found that teachers recognize the importance of the Pedagogical Coordination as an articulating agent of a collective, collaborative and inclusive project of the School to meet the needs of all students, with or without disabilities, and that for this it is necessary to have ongoing training, adequate structure, appropriate materials and resources, as well as partnerships with other social actors.

**Keywords:** Inclusion; Pedagogical Coordination; Teacher perception.

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa se insere como parte dos requisitos parciais para conclusão do curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado e com vistas à obtenção do grau de Especialista na referida área.

Na última década a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) tem se ocupado da formação continuada de docentes e demais profissionais da educação para atuação nas salas de recursos multifuncionais das escolas e em outras áreas de atuação educacional que exijam conhecimentos específicos de inclusão escolar.

Nessa perspectiva é que já foram ofertados cursos de pós-graduação em nível de *lato sensu* de Especialização em Atendimento Educacional Especializado (2016), de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado (2015) e Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado para o Estudante com Transtorno do Espectro Autista (2018). Tais iniciativas se inserem no âmbito da Política Pública Nacional de formação

continuada em Educação Especial numa perspectiva inclusiva, dos profissionais do Magistério, de modo a qualificar o atendimento prestado às pessoas com deficiência nas escolas.

A Educação Especial é uma modalidade da Educação que transversaliza e perpassa os demais níveis: fundamental, médio e superior, de modo a atender as especificidades dos alunos com deficiência matriculados nas salas comuns e que necessitam de atendimento especializado no contraturno, dadas as dificuldades e barreiras que impedem o acesso à informação, comunicação e ao currículo da forma adequada.

A Constituição Federal (Brasil, 1988), preconiza que “a Educação é um direito de todos, e dever do Estado e da família” (Art. 205). Com isso todos têm o direito de aprender, e para que isto ocorra, além da realização da matrícula na escola, faz-se necessária a mobilização de esforços coletivos da Escola, que além de assegurar a frequência também garantam a permanência e o sucesso da trajetória escolar, pela definição de metas que atendam às necessidades de cada indivíduo. No que concerne aos alunos com deficiência, o referido documento ainda especifica no artigo 208 que o direito ao atendimento educacional especializado deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, ressaltando a importância da Escola na oferta dos serviços específicos que atendam às necessidades desses estudantes.

Todavia, foi com a publicação da Resolução 02/2001 (CNE/CEB), que o direito garantido outrora na Constituição Federal, foi regulamentado de forma que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais” (Art. 2º). Esse aporte foi fundamental para a elaboração de políticas de formação continuada de professores em serviço, considerando a superação de barreiras atitudinais e curriculares, bem como, de financiamento para reformas e adequações nas instituições de ensino tendo em vista a eliminação de impedimentos arquitetônicos.

Desde então, a presença de alunos com deficiência na Escola Comum foi se tornando uma realidade mais visível e constante, e de lá até hoje o número de matrículas só cresce. Entretanto, a oferta de um ensino de qualidade e que garanta a aprendizagem de todos não acompanhou o aumento do número de matrículas. A legislação que garantiu o acesso, não conseguiu ainda obter êxito na permanência e no sucesso escolar para estes alunos, dadas as condições reais do ensino: professores sem formação adequada para lidar com as diferenças e as deficiências, ausência de professores especializados em educação especial, falta de espaços e materiais específicos para o atendimento às demandas trazidas por estes novos discentes.

No contexto desta pesquisa escolhemos uma escola da rede pública municipal de Parnamirim, Rio Grande do Norte. A justificativa é que a escola possui em sua estrutura de recursos humanos o profissional Coordenador Pedagógico nos dois turnos de funcionamento e professores de diferentes segmentos. A Escola Municipal está situada no bairro de Santa Tereza, zona urbana, porém, distante do centro da cidade. A instituição de ensino faz parte de um quantitativo das 44 escolas de Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais do município. De acordo com dados do Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEDUC Parnamirim), a escola atualmente possui o quantitativo de 645 alunos regularmente matriculados, totalizando os turnos matutino e vespertino. Em ambos os turnos existem turmas de Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Pela manhã funcionam turmas de 4º, 5º, 6º e 7º Ano e a tarde 3º, 5º, 8º e 9º Ano. Em todas as séries existem alunos com deficiência ou transtornos funcionais matriculados nas turmas e que apresentam boa frequência à sala regular.

Ainda segundo dados do Relatório de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais da Escola emitido pelo SIGEDUC Parnamirim, em 20 de setembro de 2024, a instituição contava com 27 alunos especiais, sendo: 1 com Autismo Infantil e Altas Habilidades/Superdotação, 1 com Autismo Infantil e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), 3 com Autismo Infantil, 2 com Deficiência Auditiva, 1 com Deficiência Física, 1 com Deficiência Múltipla, 7 com Deficiência Intelectual, 1 com Paralisia Cerebral, 1 com Síndrome de Down, 1 com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade e 8 categorizados no grupo Outros, e que não apresentam Deficiências, mas sim patologias ou condições específicas que acarretam comprometimento na aprendizagem.

Quanto aos serviços de apoio educacional especializado para o atendimento aos alunos da Educação Especial, a escola realiza a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Sala de Recursos Multifuncionais, com professores permanentes/efetivos nos turnos matutino e vespertino. O atendimento é realizado de 1 a 2 vezes por semana, com duração de até 50 minutos, podendo ser individual ou em grupo. O estudante com necessidade educacional especial matriculado na sala comum frequenta o AEE no turno inverso ao de sua escolarização. No entanto, embora seja um serviço oferecido pela escola aos discentes da Educação Especial, por ser de matrícula facultativa, nem todos participam por opção das famílias, que muitas vezes justificam que os educandos realizam terapias ou outros atendimentos no turno oposto ao da matrícula regular.

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos

alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (Brasil, 2008, p.10).

Em sala de aula, o suporte pedagógico aos alunos especiais é realizado via contratação de estagiários de cursos de licenciatura de instituições de nível superior públicas ou privadas conveniadas à Secretaria Municipal de Educação. Estes profissionais em formação inicial são encaminhados aos centros infantis e escolas municipais para mediação do processo de ensino aprendizagem dos estudantes da educação especial. Ocorre que, dos 27 estudantes com deficiência matriculados na escola, apenas 5 possuem auxiliares de turma, sendo 3 pela manhã e 2 pela tarde, ficando os demais estudantes a depender exclusivamente da mediação do professor regente ou de disciplina específica, o que significa afirmar que, das 18 turmas da escola, somente 5 são atendidas por este profissional.

Para as atividades extra de sala de aula, a escola ainda conta com 1 Profissional de Apoio Escolar, admitido em concurso público efetivo, para atendimento nos dois turnos, a todos os educandos com necessidades especiais que necessitem de apoio na realização das atividades de higiene, locomoção e alimentação; sendo que na prática, essa atividade de cuidado acaba muitas vezes se estendendo a todos os demais alunos com deficiência.

A disponibilização destes profissionais na rede pública municipal está amparada pela Resolução 01/2017, expedida pelo Conselho Municipal de Educação, Capítulo IV, das atribuições e competências do Profissional de Apoio, do Tradutor e Intérprete de LIBRAS, do Professor do Atendimento Educacional Especializado. No entanto, apesar de se referir a Lei 13.146/2015, da Inclusão da Pessoa com Deficiência para se reportar a função deste profissional, a referida resolução municipal atribui a um só profissional, as funções de cuidado e de mediação pedagógica, embora na prática essa organização se traduz de forma diferenciada.

O profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária [...] acompanhar e apoiar o discente com deficiência nas atividades de sala de aula. (Art. 15, I e III).

Percebe-se uma contradição na regulamentação da atuação desse profissional na forma expressa da lei. As funções de cuidados pessoais e de mediação do fazer pedagógico são atribuições distintas e que deveriam ser desempenhadas por profissionais diferenciados com habilitação específica para atuação adequada no processo educacional.

Na sala de aula o atendimento a este estudante com deficiência fica restrito ao que é realizado pelo professor titular, que precisa gerir o tempo de docência também com os demais alunos, uma vez que o atendimento na sala multifuncional ocorre apenas no contraturno, o serviço do Profissional de Apoio se restringe aos estudantes com mais comprometimento e nem todas as turmas possuem o profissional estagiário para mediação pedagógica do ensino. Nota-se uma fragilidade na constituição da rede colaborativa para fortalecimento mais efetivos dos direitos das pessoas com deficiências.

Segundo dados do censo escolar de 2023, nos últimos anos tem aumentado o número de matrículas de estudantes com deficiência na sala comum e as estatísticas têm demonstrado que o público-alvo da Educação Especial tem aumentado de 94,2% (2022) para 95% (2023). Os resultados foram publicizados recentemente em março de 2024 pelo Ministério de Educação, através do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Anísio Teixeira) notando-se também a elevação do quantitativo de matrículas na educação especial de 41,6% (entre 2019 e 2023), sendo a maior parte destes no Ensino Fundamental, correspondendo a 62,90% da matrícula.

Logo após fica a Educação Infantil com 16% e o Ensino Médio com 12,6% de alunos matriculados. De acordo com o registro do quantitativo geral de matrículas, 53,7% correspondem a estudantes com deficiência intelectual. Depois, o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), responde por 35,9%. Na sequência a deficiência física inclui 163.790 pessoas, a baixa visão 86.867 pessoas, a deficiência auditiva 41.491 pessoas, as altas habilidades ou superdotação 38.019 pessoas, a surdez com 20.008 pessoas, a cegueira 7.321 pessoas e surdo-cegueira 693 pessoas matriculadas. Destes ainda, há os que apresentam duas ou mais deficiências, caracterizando-se como deficiência múltipla, e contabilizando 88.885 de discentes.

Não obstante, no município de Parnamirim, dos 25.601 alunos regularmente matriculados nas 67 instituições de ensino (sendo 23 de educação infantil, 44 de ensino fundamental e 7 na modalidade EJA), 656 são considerados público-alvo da educação especial, apresentando laudo médico de deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual ou cegueira, altas habilidades ou superdotação.

O número cada vez maior desse público tem exigido da Escola e consequentemente do professor, a resignificação dos saberes e das demandas por formação continuada de modo ao atendimento adequado e satisfatório das necessidades apresentadas por cada indivíduo. A diversidade de aprendizes na sala de aula tem mobilizado o professor a desenvolver

competências específicas para que seja garantida a educação como direito e o acesso ao currículo.

Nesse cenário emerge a figura do Coordenador Pedagógico como agente de transformação que poderá contribuir no processo de construção de um projeto inclusivo a partir da mediação didático-pedagógica e do planejamento estratégico junto ao professor. Na rede municipal de ensino de Parnamirim não há o concurso público de provimento efetivo para o cargo de Coordenador Pedagógico. O profissional para o exercício desta função é selecionado e encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura dentre o quadro de professores permanentes da rede de ensino ou a convite da própria Gestão da Escola que pode realizar o aproveitamento do pessoal da unidade de ensino. Em relação as coordenadoras da instituição de ensino que foi investigada, até o ano passado exerciam a função de Mediadora de Leitura na Biblioteca da escola, pela manhã e à tarde, sendo que nesse ano foram convidadas a assumir a Coordenação Pedagógica, pois, a função estava em vacância nos dois horários. Ambas possuem formação inicial de Pedagogia, uma com experiência em Coordenação e a outra está sendo o primeiro ano de exercício dessa função do magistério.

No caso da escola em questão, a mesma possui 2 coordenadoras sendo 1 para cada turno de funcionamento: matutino e vespertino, e cada qual acompanha 9 turmas em seus respectivos turnos de trabalho. Cada turno possui 3 turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 6 turmas de Anos Finais do Ensino Fundamental. Portanto, o trabalho precisa ser dinamizado para atender as diferentes necessidades do público-alvo: dos estudantes que são crianças e adolescentes ou jovens, e dos professores pedagogos e professores especialistas (componentes curriculares), exigindo da Coordenação Pedagógica habilidades específicas para lidar com as questões peculiares de cada etapa de ensino.

Vale destacar que a coordenação pedagógica, cujo papel está pautado pelo acompanhamento sistemático da prática pedagógica dos professores, possui uma série de atribuições [...], entre as quais: 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; prestar assistência ao professor; coordenar reuniões pedagógicas; organizar as turmas alunos e acompanhar os processos de avaliação; organizar a avaliação da escola; cuidar da avaliação do corpo docente e do plano-pedagógico; atender aos pais e alunos 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.(Domingues, 2014, p. 15 e 16)

No dia-a-dia a atuação do trabalho pedagógico desse profissional na escola se concentra e se divide em organizar a rotina, mediar as situações de conflito ocorridas entre os alunos,

atender os estudantes, professores, pais ou responsáveis, gerenciar a execução dos planos e projetos, avaliações, Conselhos de Classe, reuniões, além de se articular com os demais setores de apoio da escola (portaria, cozinha, limpeza, secretaria) a fim de zelar pelo cumprimento do Calendário Letivo e possibilitar a aprendizagem. No turno matutino há 1 Coordenadora Disciplinar para prevenir, mediar e orientar os casos de indisciplina, no turno vespertino a profissional da função está de licença médica e a secretaria de Educação não enviou profissional substituto. A Coordenação Pedagógica ainda conta com o suporte de 1 Diretora Administrativa e 1 Diretora Pedagógica que respondem pela Unidade de Ensino, e foram eleitas no formato de gestão democrática por toda a comunidade escolar, segundo a Lei 185/2021.

Diante disso, evidencia-se a seguinte questão: Qual a percepção que os professores têm sobre o papel da coordenação pedagógica para com o processo de inclusão escolar na sala comum?

Tomando como ponto de partida esta questão-chave, este estudo objetivou refletir sobre a percepção docente para com o papel da coordenação pedagógica no que tange o processo de inclusão escolar na sala comum de em uma escola pública de educação básica.

Para isso foi necessário levantar as percepções que os professores têm frente ao processo de inclusão escolar na sala comum; refletir sobre as percepções dos professores frente o papel da coordenação pedagógica no processo de inclusão escolar na sala comum; bem como, compreender as relações entre coordenação pedagógica e à docência no contexto da inclusão de alunos com deficiência na sala comum.

## **2 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

Na estrutura e funcionamento do ensino nas Escolas de Educação Básica, seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, encontramos a figura do Coordenador Pedagógico como parte integrante do ambiente escolar responsável pela organização do trabalho pedagógico, no que concerne à articulação da reflexão e a tomada de decisões sobre os processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, Art. 64:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a



critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

O termo Coordenação Pedagógica não aparece explicitamente no texto da lei, no entanto, está atrelado na prática ao termo Supervisão, desempenhando assim as mesmas funções, mudando-se apenas o termo a qual esse profissional é nomeado, a depender da legislação de cada rede de ensino básica, se municipal ou estadual.

Este primeiro entendimento é essencial para compreender que mesmo havendo essa separação de funções no âmbito legal, na atualidade esse profissional vem desempenhando todas essas atribuições em diferentes momentos e de acordo com as necessidades que se apresentam no dia a dia.

No entanto, os problemas quanto às atribuições, papéis ou funções que devem ser exercidas pela Coordenação Pedagógica e a constituir sua identidade não são atuais, mas conforme afirma Vasconcellos (2019, p. 126) “tem sua explicação na origem mesma da configuração formal da função, associada ao ‘controle’”. Temos resquícios dessa presença da supervisão no século XVI com a atuação dos Jesuítas e do documento *Ratio Studiorum*, bem como, no século XVIII sob forte influência dos Estados Unidos movido pelo crescimento da industrialização, com o qual emergiu a “Inspeção Escolar”.

No âmbito do movimento industrial, com a estruturação da divisão social do trabalho, entre aqueles que “controlam” e aqueles que “executam”, a Escola também passa a ter mudanças em sua organização. No contexto da ditadura cívico-militar, sob a égide da Doutrina de Segurança Nacional com AI-5 ocorre a Reforma Universitária em 1968, a Reformulação do Curso de Pedagogia, e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71 (Brasil, 1971), criam-se os Especialistas em Educação, formados nos Cursos de Pedagogia, com habilitações específicas para o exercício das funções técnicas de administração, supervisão, inspeção, planejamento e orientação e assim atenderem ao modelo educacional tecnicista de controle e pelo ideal de eficiência para o mercado de trabalho.

Na contemporaneidade, para além das habilitações outrora atribuídas pela Lei 5.692/71 (Brasil, 1971), agora o papel da Coordenação Pedagógica reúne num só cargo todas as demais funções antes especializadas no curso de formação em Pedagogia, porém, como maior foco de sua atuação na organização do trabalho pedagógico coletivo na Escola, orientado pelo Projeto Político-Pedagógico, e pela reflexão constante da prática pedagógica.

Segundo Libâneo

A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos. (2008, p. 219).

Nesse sentido, a centralidade do trabalho da Coordenação Pedagógica reside no fazer pedagógico que se desdobra em múltiplas ações do cotidiano escolar, a saber: na organização da rotina, no acompanhamento dos planos de trabalho dos professores, no monitoramento da frequência escolar e na verificação da aprendizagem dos estudantes, suas dificuldades para aprender, bem como, em quais percursos obtiveram rendimento satisfatório. Todas essas ações necessitam ser instrumentos de pauta e de tomada de decisões coletivas com a equipe de professores. O papel da Coordenação Pedagógica, portanto, está em articular a realização das ações pensadas coletivamente e com objetivo de que o aluno alcance trajetórias de sucesso escolar.

As funções de coordenação pedagógica podem ser sintetizadas nesta formulação: planejar, coordenar, gerir e acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos (Libâneo, 2008, p. 221).

Partindo dessas premissas, de que cada estudante possui necessidades específicas de aprendizagem e diferentes ritmos de desenvolvimento, é que a Coordenação Pedagógica pode dar contribuições no sentido de que cada aprendente possui conhecimentos que divergem em defasagem ou em consolidação, sendo assim, necessário a aquisição de habilidades e competências peculiares a condição de cada um.

### **3 INCLUSÃO ESCOLAR**

A inclusão da pessoa com deficiência na sociedade e, por sua vez, na escola pública tem se constituído como alvo de muitas discussões e pesquisas, em face aos problemas enfrentados por este público para conseguir acesso e usufruir dos direitos e benefícios previstos na legislação. No entanto, apesar da centralidade da temática na atualidade, tais conquistas em âmbito jurídico e na legislação ocorreram mediante o movimento de luta pela inserção das

peessoas com deficiência no espaço social, resultado da transformação das sociedades ao longo do tempo. Nesse sentido, a história da Educação Especial no Brasil está relacionada aos marcos e concepções temporais nos diferentes períodos da humanidade.

Na Antiguidade, as pessoas com deficiência não eram aceitas pela nobreza. De um modo geral, a população que não fazia parte da nobreza, servia a esta para prover sua subsistência por meio da força do trabalho ou para compor os exércitos militares.

Por sua vez, as pessoas que apresentavam algum “defeito” ou limitações em seu corpo e que assim não atenderem aos padrões de beleza e aos interesses daquela classe social, eram abandonadas, descartadas para morrer em florestas, desertos ou jogadas de penhascos.

A Lei das XII Tábuas, na Roma Antiga, autorizava os patriarcas a matar seus filhos defeituosos. O mesmo ocorria em Esparta, onde os recém-nascidos frágeis ou deficientes eram lançados do alto do Tiageto (abismo de mais de 2.400 metros de altitude) (Honora; Frizanco, 2008, p. 10).

Na Idade Média, as pessoas com deficiência eram vistas como possuídas por espíritos impuros ou de que possuíam alguma deficiência em razão dos pecados cometidos por seus familiares no passado, por seus pais ou então consigo mesma, daí a ideia de castigo e punição. Com o advento do Cristianismo, as pessoas com deficiência passaram a ser vistas como filhos de Deus e, por tanto, teriam almas. Nesse sentido, não poderiam ser mortas ou expostas a situações de risco.

No entanto, passaram a viver como pedintes, dependentes da caridade. Só os que podiam trabalhar e gerar lucros para o Clero, a nova classe social que se instaurou, eram recolhidos por instituições religiosas. Ou seja, as pessoas com deficiência poderiam até serem consideradas criatura ou filha de Deus, mas isso não lhes dava a garantia de que teriam melhores condições de vida, apenas suas vidas agora teriam algum propósito ou utilidade, seja para justificar os atos de caridade, seja para extrair ainda mais forças de trabalho para manter os privilégios das classes sociais dominantes como os senhores feudais ou a própria Igreja (Clero).

Na Idade Média, foram surgindo alguns conceitos como caridade, estigma e libertação dos pecados [...] os quais entendiam que os doentes [...], não mais deveriam ser exterminados, pois, nessa época já eram considerados criação de Deus, por isso passaram a merecer outro tipo de atenção (Quixaba, 2015, p.19).

Na Idade Moderna com a evolução do pensamento científico, a condição de deficiência de tais pessoas passou a ser definida como doença. Embasada nos estudos clínicos e princípios biológicos, a deficiência passou a ser tratada na perspectiva da reabilitação e da cura.

Para isso foram produzidos muitos artefatos e objetos de modo a atender e suprir as necessidades impostas pelo contexto social e político.

A Revolução Industrial e as Guerras contribuíram para tornar muitas pessoas com deficiência adquirida, seja por acidentes nas fábricas e a precariedade no trabalho, ou por mutilação em consequência da violência física.

Na Idade Moderna (a partir de 1789), vários inventos se forjaram com o intuito de propiciar meios de trabalho e locomoção para as pessoas com deficiência, como cadeiras de rodas, bengalas, bastões, muletas, coletes, próteses, macas, veículos adaptados, camas móveis, etc. (Honora; Frizanco, 2008).

Por fim, na Contemporaneidade ocorreu uma série de eventos que foram decisivos em assegurar em documentos jurídicos os direitos das pessoas com deficiência, para que a partir daí fosse iniciada uma nova busca, porém, agora pela concretização das suas necessidades. Foram eles:

- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948): a educação como direito humano;
- Constituição Federal (1988): A educação é um direito de todos;
- Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtiem, Tailândia (1990): A reforma educacional empreendida pelo Programa Educação para Todos foi um marco no sentido de defender a Educação das pessoas com deficiência como direito no ensino regular;
- Declaração de Salamanca (1994): reafirma o direito a espaços educacionais inclusivos e a ideia de que todos podemos aprender com as diferenças;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 (1996): garante a inclusão como princípio do ensino e a Educação Especial como modalidade que perpassa toda a Educação Básica, bem como, a oferta do Atendimento Educacional Especializado preferencialmente na rede regular de ensino;
- Declaração de Guatemala (1999): Resultante da Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência, ressaltou a importância de garantir o acesso e a permanência das pessoas com

deficiências nos espaços regulares dos sistemas de ensino transformados em ambientes inclusivos;

- Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, ONU (2006);
- Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência sobre a educação, ONU (2007);
- Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva (2008): dá ênfase a Educação Especial regulamentando a construção de um sistema educacional inclusivo;
- Resolução 04/2009 (CNE): Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial;
- Lei Brasileira de Inclusão (2015): tem como finalidade assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Todas as convenções ocorridas em nível mundial tiveram um papel importante para a formulação de leis e no estabelecimento de políticas públicas em território brasileiro, que asseguram o acesso, a participação e a permanência da pessoa com deficiência nos diferentes espaços sociais.

### **3.1 Inclusão na sala comum**

O processo de inclusão das pessoas com deficiência na sala comum se constituiu como resultado dos movimentos de organização política e social das minorias, na busca por representatividade e na luta pela conquista de espaços e direitos sociais. Apesar da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, Art. 26, p. 05), já assegurar que “todo ser humano tem direito a instrução”, no Brasil esse direito só foi ratificado anos mais tarde com a promulgação da Constituição Federal (1988, Art. 205, p. 129) ao reafirmar que a “educação é um direito de todos”.

É nesse contexto de redemocratização da política do país e de abertura da escola pública a todos os públicos e grupos, antes excluídos e à margem da educação, que se insere também a chegada das pessoas com deficiência às salas comuns. O que para alguns significou uma conquista para outros representou um desafio, posto que, antes essas pessoas estavam

exclusivamente ocupando apenas os espaços das classes especiais, instituições sociais, clínicas de reabilitação ou mesmo apenas em seu ambiente familiar.

De acordo com a atual Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008), todas as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação tem o direito a ser incluídas no processo de ensino escolar, com garantias ao Atendimento Educacional Especializado - AEE, bem como, a acessibilidade arquitetônica, mobiliário, transportes, comunicacional e informacional.

Nesse sentido, os sistemas de ensino precisam assegurar, além das condições já mencionadas, uma política pública de formação continuada para os professores, participação da família e da comunidade e articulação com as demais redes, como saúde e assistência social, a fim de serem implementadas as demais políticas públicas.

Atualmente, no município de Parnamirim, o acesso das pessoas com deficiência à escola, se inicia com a matrícula antecipada no mês de dezembro, no final do ano letivo. Tal procedimento objetiva organizar a oferta de vagas para o ano seguinte, estabelecendo o quantitativo de matrículas por sala, tanto de estudantes com deficiência quanto de estudantes típicos, e providenciar o quantitativo de auxiliares (estagiários/alunos de cursos de graduação em licenciaturas) para acompanhar esses alunos nas turmas.

Algumas unidades de ensino, sejam de Educação Infantil ou Ensino Fundamental do município, ainda contam com o Profissional de Apoio Escolar, servidor efetivo, admitido em concurso público, para apoiar os estudantes com deficiência com comprometimento nas atividades de higiene, locomoção e alimentação.

Segundo Sartoretto (2011, p. 79)

O argumento do despreparo dos professores não pode continuar sendo *álibi* para impedir a inclusão de pessoas com deficiências. Se não estamos preparados, precisamos urgentemente nos preparar. E uma verdadeira preparação começa com a possibilidade e pelo desafio de acolher as diferenças na sala de aula e pela busca de novas respostas educacionais. Nesse processo, a responsabilidade é de todos – pais, diretores, supervisores, orientadores educacionais, professores, alunos – e, principalmente, das autoridades responsáveis pela definição e implementação das políticas educacionais.

No entanto, para que isso ocorra, urge que os entes reguladores dos sistemas de ensino elaborem e implementem Políticas de Formação Continuada para a inclusão das pessoas com deficiências, garantindo acesso aos cursos, mas também condições de trabalho adequadas ao atendimento das necessidades dessas pessoas, que vão desde a existência de recursos humanos especializados até a disponibilização de recursos e materiais.

## 4 ESTUDOS DA PERCEPÇÃO

### 4.1 Aspectos conceituais

Para tal análise utilizamos o conceito de percepção no qual fizemos uma relação do tema de pesquisa considerando as percepções dos docentes envolvidos sobre o tema em questão. Com base nos estudos da percepção, o presente trabalho buscou identificar as perspectivas e interpretações dos docentes acerca da inclusão escolar no âmbito conceitual e na prática, considerando suas falas sobre a importância do papel da coordenação nesse processo.

Segundo Detoni (2001) no dicionário Aurélio, a palavra perceber está ligada à aquisição de conhecimento por meio dos sentidos, com ênfase no ver. Há, ainda lá, a ideia de percepção como discernimento por via intelectual. A percepção estaria então atrelada ao campo da experimentação, dos resultados das interações do sujeito com o meio e dos sentidos que lhes são atribuídos.

Por sua vez, Junior e Oliveira (2013) analisando o conceito de percepção na filosofia, descrevem que “a percepção se realiza em um campo perceptivo e o percebido não está “deformado” por nada. [...] A percepção não é causada por objetos sobre o indivíduo nem é causada pelo corpo do indivíduo sobre as coisas: ela é a relação entre elas e o sujeito e entre o sujeito e elas.” Com essa teoria a percepção poderia ser admitida como a própria relação que se estabelece entre as pessoas e suas ações ou práticas.

Os referidos autores ainda em diálogo com a neurociência, sob o prisma desta, parafraseando Lent (2010), afirmam que percepção refere-se à capacidade, nos seres humanos, de associar as informações sensoriais à memória e à cognição, de modo a formar conceitos sobre o mundo e sobre nós mesmos e orientar nosso comportamento. Desse modo, os campos da memorização do cognitivo exercem função determinante na composição dos conceitos que são atribuídos tanto ao próprio sujeito, quanto às suas ações e o ambiente em que está inserido.

Nos estudos do campo da Psicologia, a percepção segundo Kant apud Filho (2011, p. 53), “é a consciência empírica, isto é, a consciência em que há, ao mesmo tempo, sensação”. Já para a Gestalt a percepção que temos de um todo não é o resultado de um processo de simples

adição das partes que o compõem (BOCK, 2004, p. 01), o conceito de percepção se define como “o conhecimento que temos dos objetos ou dos movimentos por contato direto e atual [...]”. (BOCK, 2004, p. 03)

Assim, o conceito de percepção possui diferentes significados em diversas áreas do conhecimento e autores. Neste trabalho, vamos aplicar ao campo educacional a compreensão de percepção como os sentidos, significados e entendimentos atribuídos pelos sujeitos em seus contextos.

Conforme apresentado anteriormente, o termo percepção é abordado de forma diversa e por isso se constitui como algo amplo. No sentido restrito da palavra, a etimologia da palavra “percepção” segundo Michaelis apud Teixeira *et al.* (2022) se refere como ato ou efeito de perceber, capacidade de distinguir por meio dos sentidos ou da mente, inteligência, qualquer sensação física manifestada através da experiência.

Na área da Psicologia, por sua vez, Davidoff apud Teixeira *et al.* (2022) descreve que a percepção pode ser entendida como um processo de organização e interpretação de dados sensoriais recebidos para que a consciência de si mesmo e do ambiente sejam desenvolvidas. A percepção é um processo complexo que sofre influência não só de questões inerentes ao indivíduo que percebe, mas também do meio em que esse indivíduo está inserido.

Nesse sentido o estudo da percepção dos sujeitos, das suas práticas, dos contextos nos quais estão inseridos e das relações que são estabelecidas entre estes também têm sido objeto de investigação por muitos pesquisadores no campo educacional, como Alves (2013), Naves (2013), Alves (2015), Seabra (2016), Moura et al (2018), Heredero (2020) e Bernardes (2023).

Com isso esta pesquisa busca entender o que pensam um grupo de professores de escola pública, por quais os motivos e razões tem determinadas percepções no que tange a participação da Coordenação Pedagógica no processo de inclusão na sala comum, bem como, isso se estabelece num encadeamento de ações que ultrapassa a sala de aula e se estende por toda a escola.

## 5 METODOLOGIA

Para responder aos objetivos da pesquisa, a proposta investigativa fez uso da metodologia expressa à tipologia da pesquisa predominantemente qualitativa, na qual foram



priorizadas as interações entre o sujeito e o meio. Com isso, a modalidade se expressa no formato descritivo no qual o pesquisador mantém suas análises nas relações estabelecidas entre os indivíduos e o ambiente, de modo que não é possível mensurar, mas sim “focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões”. (André, 2013)

A pesquisa qualitativa se detém a investigar e compreender os aspectos subjetivos da pesquisa, como ideias, comportamentos e pontos de vista. Segundo Laurence (2016, p. 144), “A análise qualitativa apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo na elaboração de deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não inferências gerais”. A análise qualitativa considera o *lócus*, na qual a pesquisa está sendo realizada trabalhando com um *corpus* reduzido a fim de obter um melhor entendimento dos discursos analisados, “valoriza -se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade” (André, 2013), constituindo assim, um Estudo de Caso, consiste em uma metodologia que investiga um fenômeno no seu contexto real. Sendo assim, a presente pesquisa procurou subsídios no *lócus* onde o tema está diretamente inserido: a escola (ambiente escolar).

Dessa forma o Estudo de Caso foi aplicado por meio de uma entrevista estruturada, com o auxílio de pesquisa bibliográfica (Novo, 2024), tomando por base além da legislação vigente, autores como Frizanco (2008), Libanêo (2008), Mantoan (2011), Domingues (2014), Quixaba (2015), Vasconcellos (2019), que tem problematizado a temática da inclusão ou da Coordenação Pedagógica. A pesquisa documental também foi realizada com acesso às informações, dados e relatórios da escola emitidos pelo Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEDUC), que é a plataforma online customizada pela Secretaria de Educação do município para otimizar o acompanhamento da Gestão da Educação Escolar. Conforme André (2013) é o momento das primeiras interações e vivências no *lócus* da pesquisa, identificando os sujeitos que participarão, bem como, métodos e recursos para coleta das informações.

Em relação aos procedimentos será utilizada a pesquisa bibliográfica com temáticas de estudos sobre Atendimento Educacional Especializado, Educação Especial e Coordenação Pedagógica, que possam fundamentar a discussão sobre o papel da coordenação escolar na implementação ou desenvolvimento dos processos de inclusão na sala de aula regular.

No que se refere ao *Corpus* da pesquisa: ela irá acontecer numa escola pública de Ensino Fundamental, da rede municipal de ensino, na zona urbana, distante do centro da cidade de Parnamirim, no Rio Grande do Norte. O município possui 67 unidades de ensino, formadas por creches, pré-escolas e escolas de Ensino Fundamental. Destas apenas 25 funcionam como

Escolas Polos com Salas de Recursos Multifuncionais para atendimentos aos estudantes com deficiências da própria escola e de outras em bairros adjacentes, e 46 professores atuando nos turnos matutino e vespertino para o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com deficiência no turno inverso ao da sala comum.

A rede municipal de ensino ainda possui um quantitativo de 213 estagiários nos Centros Infantis (Creches e Pré-escolas) e 277 lotados nas Escolas de Ensino Fundamental, contabilizando 490 estagiários e 103 Profissionais de Apoio Escolar, para o atendimento de 1.400 alunos com deficiência, segundo dados fornecidos pelo Setor de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação do Município em novembro de 2024.

Em sua estrutura organizacional a Escola Municipal investigada oferta a etapa do Ensino Fundamental (com turmas de 3º ao 5º - Anos Iniciais, e 6º ao 9º - Anos Finais) funcionando nos turnos matutino e vespertino, com 18 turmas, sendo 9 turmas em cada turno de trabalho. Os estudantes são provenientes do próprio bairro onde a escola está ou de bairros circunvizinhos.

A Escola se constitui como Pólo de Sala Multifuncional com 2 professores para o atendimento nos dois turnos de funcionamento, 5 estagiários para 5 turmas e 1 profissional de Apoio Escolar para atendimento nos dois turnos, a todos os alunos com deficiência. Na sala multifuncional são atendidos 7 alunos pela manhã e 16 alunos pela tarde, totalizando 23 estudantes. Dos 5 estagiários disponibilizados em sala de aula, 3 estão alocados no turno matutino em turmas de Anos Iniciais e os outros 2 no turno vespertino, sendo 1 numa turma de Anos Iniciais e 1 numa turma de Anos Finais. Os estudantes atendidos pelos estagiários apresentam diagnóstico de Autismo (1), Autismo e Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) (1), Deficiência Física (1), Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), Deficiência Intelectual (1).

Sobre a temporalidade da pesquisa, a investigação foi realizada no período de agosto a outubro de dois mil e vinte e quatro, que foi a etapa de coleta de dados, na qual foi desenvolvido um questionário e aplicado por meio da ferramenta *Google Forms* junto aos docentes envolvidos na pesquisa. Isso aconteceu por meio de uma entrevista estruturada, predominantemente qualitativa, sendo 11 questões 3 objetivas e 8 subjetivas (ver apêndice).

Durante a construção do questionário da pesquisa foram elencadas um total de 11 perguntas, sendo 3 objetivas e 8 subjetivas. Em seguida foi elaborado um questionário por meio do aplicativo *Google Forms*, por se tratar de um instrumento de fácil acesso para coleta de dados de um coletivo sem a necessidade da presença do pesquisador e os participantes responderem às solicitações de acordo com a disponibilidade de tempo.

O questionário foi disponibilizado nos 2 grupos do aplicativo de *Whatsapp* da escola, a saber dos turnos matutino e vespertino, no qual estavam presentes ambas as equipes de professores atuantes nos respectivos turnos. Todos os participantes deveriam antes de responder a pesquisa assinalar a autorização de uso de dados e a renúncia a quaisquer prerrogativas, desde que sejam mantidos o anonimato e a confidencialidade da pesquisa.

De todo modo, isso favoreceu uma análise interpretativa para os dados coletados. Segundo Alves e Silva (1992, p. 65):

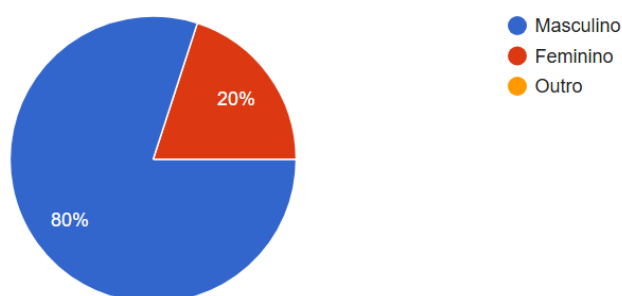
O momento de sistematização é pois um movimento constante, em várias direções: das questões para a realidade, desta para a abordagem conceitual, da literatura para os dados, se repetindo e entrecruzando até que a análise atinja pontos de "desenho significativo de um quadro", multifacetado sim, mas passível de visões compreensíveis.

## 6 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados foram analisados por questões, sendo catalogadas todas as respostas dos 10 participantes que preencheram o formulário da pesquisa. Das 10 pessoas envolvidas na pesquisa, no que concerne as questões objetivas, quanto ao sexo 8 pessoas são do sexo masculino e 2 do sexo feminino. Em relação a etapa de ensino em que atuam, 6 pessoas exercem a docência nos Anos Finais (6º ao 9º Ano), 3 atuam na docência nos Anos Iniciais e Finais (1º ao 5º Ano e 6º ao 9º Ano), e 1 apenas nos Anos Iniciais (1º ao 5º Ano). Quanto ao turno de trabalho, 8 declararam ser do turno vespertino e 2 do turno matutino.

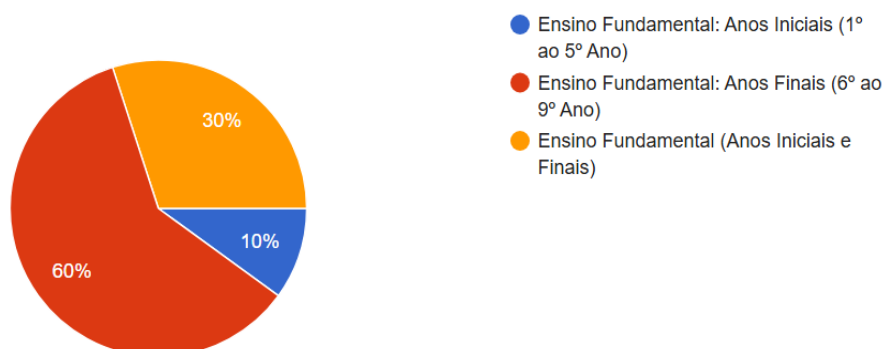
1. Sexo:

10 respostas



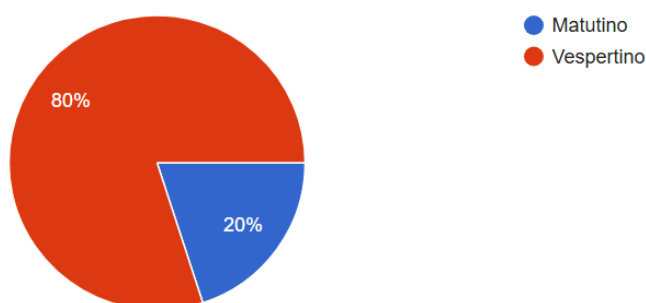
## 2. Em que etapa de ensino você atua?

10 respostas



## 3. Qual o seu turno de trabalho?

10 respostas



Para análise das respostas dos professores adotamos a sigla P1, P2, P3 e assim sucessivamente a fim de manter assegurado o princípio do sigilo e não identificar os participantes.

Sobre o que são ações inclusivas, pode-se afirmar que um grupo de docentes se limitou apenas aquelas realizadas para com o objetivo de integrar a pessoa com deficiência ao ambiente ao seu redor:

*P3 - Incluir os alunos PCD nas atividades pedagógicas, P4 - São ações que visam integrar pessoas com algum tipo de necessidade especial à toda comunidade escolar, P6 - Incluir, de fato, com todos os recursos possíveis, os indivíduos com deficiência mental e física, P8 - São atividades que ajudam o aluno PCD a se integrar com os demais enquanto turma, P9 - integrar os estudantes NEE nas ações escolares respeitando suas características e necessidades.*

Um outro grupo parece compreender que as ações inclusivas se estendem a todos os estudantes e ao atendimento de suas necessidades de aprendizagem, um entendimento mais próximo das atuais políticas de inclusão:

*P1 - É a possibilidade de proporcionar atividades e/ou condições de aprendizado na medida das necessidades do discente, P2 - São ações que oferecem e promovem a todos, acesso e direito ao conhecimento e as relações sociais dentro da escola, independente de sua deficiência ou não, P5 - Atitudes que promovem a participação de indivíduos em situações de interação com o meio, independentemente de sua condição, P7 - Acolhimento aos alunos; elaboração de atividades compatíveis com as necessidades dos educandos, P10 - São ações que visam promover oportunidades para todos em diferentes contextos valorizando a diversidade.*

Segundo Santos (2011, p. 150) “ações são possíveis e elas se situam em diferentes níveis: no âmbito da sala de aula, do projeto da escola ou em dimensões mais amplas pertinentes à esfera de políticas inclusivas a serem adotadas”. Todas as pessoas têm o direito de aprender e é preciso que cada escola se organize a partir do seu projeto político pedagógico para definir quais ações são necessárias em âmbito local para o atendimento imediato das necessidades dos estudantes. Tão importante quanto fomentar o debate pela implementação de políticas públicas de qualidade, é a realização concreta das ações que estão ao alcance da equipe.

Quanto às principais dificuldades encontradas para realizar uma prática de ensino inclusiva, encontramos aquelas relacionadas à ausência de material, recursos e estruturas apropriadas:

*P1 - Material metodológico para melhor atender os discentes, P2 - Apoio pedagógico, estrutura deficiente e falta de formação adequada; P6 - Espaço físico inadequado e falta de materiais didáticos específicos, P7 - Falta de condições e estrutura adequadas para a realização de atividades, P10 - A falta de estrutura nos espaços escolares, e de profissionais que dê suporte a esse trabalho inclusivo; relativas a falta de formação continuada: P5 - Falta de orientação/capacitação para desenvolver atividades que proporcionem a inclusão, P9 - Falta de formação voltada para as necessidades específicas, outro ponto é a empatia por parte dos demais colegas, ou ao tempo de carga horária em sala: P3 - Falta de tempo, P4 - Tempo maior de aula, para que se possa contemplar a diversidade; auxiliares, para executar tarefas conforme as especificidades; infraestrutura, para dinamizar e atender aos objetivos gerais das aulas, para todos, P8 - Própria rotina das aulas junto aos não PCDS.*

A ausência de infraestrutura adequada e a escassez de materiais acessíveis são apontados como maiores entraves para realizar o processo inclusivo.

Há um reconhecimento da necessidade de formação, mas esse parece não ser o maior dos obstáculos, nem o acesso a elas, mas sim as dificuldades que se evidenciam são de ordem macro e fora do alcance dos profissionais. Um outro ponto a ser considerado e apontado em nas falas de alguns docentes é a falta de empatia, o que demonstra uma preocupação de que para que haja o processo inclusivo, faz se necessário que todos assumam essa condição ou façam desse pressuposto a base para o trabalho na diversidade.

O argumento do despreparo dos professores não pode continuar sendo *álibi* para impedir a inclusão escolar de pessoas com deficiências. Se não estamos preparados, precisamos urgentemente nos preparar. E uma verdadeira preparação começa com a possibilidade e o desafio de acolher as diferenças na sala de aula e pela busca de novas respostas educacionais. Nesse processo, a responsabilidade é de todos – pais, diretores, supervisores, orientadores educacionais, professores, alunos – e, principalmente, das autoridades responsáveis pela definição e implementação das políticas educacionais (Sartoretto, 2011, p. 79).

No que se refere ao papel da coordenação pedagógica para que se efetive a inclusão na escola, foi sinalizado entre as respostas a realização de um trabalho em equipe, em parceria com a família, e que considere um planejamento de ações a serem acompanhadas e com vistas ao atendimento das necessidades de aprendizagem ou de atitudes que valorizem a diversidade:

*P1 - Deve estar atendendo aos anseios dos discentes e docentes no sentido de conexão e busca de soluções práticas, P2 - Juntamente com os demais integrantes, incluir no PPP e na cultura escolar ações de empatia, inclusão e diversidade, P4 - Orientar a comunidade escolar sobre a prática inclusiva, seja no planejamento/execução das aulas, seja no cotidiano dos alunos ou até mesmo, nas ações da escola, P5 - Cabe à coordenação, inicialmente, tomar ciência das situações diversas do contexto escolar e, juntamente com o corpo docente, elaborar um plano de ação que contemple o alunado em sua totalidade, P6 - Apoiar ou auxiliar de forma competente os professores da educação especial no processo de planejamento, organização, execução, direção e controle das atividades necessárias que serão realizadas, P7 - Apoio no que for possível e necessário ao desempenho do trabalho, P8 - Harmonizar o trabalho em conjunto entre todas as partes, P9 - buscar estratégias junto aos professores para atender os alunos NEE e fazer a ponte entre professores e familiares com os estudantes, P10 - Coordenação deve fomentar um ambiente inclusivo e acolhedor por meio de ações articuladas com a equipe escolar.*

Apenas o P3 afirmou não conhecer qual seria o papel da coordenação no processo de inclusão na sala comum. Sobre as atribuições específicas de coordenação pedagógica com

relação a inclusão de todos os alunos com ou sem deficiência, dentre outras, também podemos afirmar que

Apoios na adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, de soluções a dificuldades de aprendizagem dos alunos, de reforço na didática específica das disciplinas, e de outras medidas destinadas a melhorar a aprendizagem dos alunos, de modo a prevenir a exclusão e a promover a inclusão [...] Apoiar diretamente os alunos com dificuldades transitórias nas aprendizagens instrumentais de leitura, escrita e cálculo, para além do tempo letivo, para integrar-se ao nível da turma (Libâneo, 2008, p.222 e 223)

No que tange sobre quais são as ações realizadas pela coordenação que contribuem para desenvolver práticas inclusivas na escola, de modo geral foram apontadas o diálogo, as orientações para elaboração das atividades adaptadas e a atuação dos estagiários:

*P4 - Orientação para elaboração de atividades/avaliações adaptadas; conversas com as turmas acerca da inclusão, P5 - O incentivo à elaboração de atividades adaptadas, P7 - A coordenação sempre apoia e ajuda, na medida do possível, as ações e atividades inclusivas, como diálogo permanente com pais, responsáveis e professores, fornecendo material adequado às atividades, P8 - A forte atuação dos estagiários, P10 - Diálogo com os professores buscando melhorar o trabalho pedagógico.*

No entanto, os sujeitos P1, P3, P6 e P9 declararam não saber ou desconhecer a natureza dessas ações.

Apenas o P2 informou o tratamento igualitário dos componentes curriculares e respeitar as diferenças e necessidades pessoais, ressaltando a necessidade de se considerar as especificidades individuais de cada aprendente.

Para Libâneo (2008, p. 223) a Coordenação Pedagógica compete “organizar formas de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais, identificando, articuladamente com os professores, as áreas de desenvolvimento e de aprendizagem que, em cada aluno, manifestem maior fragilidade”, o que segundo a percepção de alguns professores parece ser algo a se fazer presente nas práticas escolares.

No que concerne a importância da participação da coordenação na elaboração de prática de ensino inclusiva, todos responderam que reconhecem a figura do Coordenador Pedagógico como agente articulador e integrador das práticas da equipe escolar; e de que por meio do diálogo com todos que fazem a escola é possível orientar, planejar e mobilizar esforços e ações no coletivo para realização de práticas exitosas:

*P1 - Bastante importante pois é um mais um canal de interação e coesão de possibilidades, P2 - De integração e sugestão de métodos onde o aluno seja o centro do processo de ensino-aprendizagem, P4 - Orientação e formação da comunidade escolar, P5 - Estando a par de cada necessidade educacional, a coordenação pedagógica pode então direcionar que práticas podem ser mais exitosas na busca dessa inclusão, P7 - A participação da coordenação é imprescindível para a realização das atividades inclusivas. Sem ela fica praticamente inviável qualquer trabalho para inclusão, P9 - é muito importante, pois no ensino fundamental 2, precisamos do apoio do coordenador para articular ações entre os demais professores e apoios escolares para atender as especificidades de estudantes de modo geral, P10 - Para Garantir acessibilidade e participação de todos buscando promover um trabalho inclusivo de toda equipe envolvida.*

P3, P6 e P8 definiram apenas como importante e que sem elas (as ações), as práticas não existiriam.

Sobre o significado de trabalho colaborativo, os docentes definiram como aquele que é realizado em equipe, por todos, no coletivo, com objetivos comuns e que podem contribuir para práticas exitosas:

*P1 - É a interação entre vários membros da comunidade escolar, cooperando para o bom funcionamento da Escola, P2 - É um trabalho onde cada um oferece a sua contribuição para alcançar um objetivo comum, P4 - Aquele que se faz na coletividade, ou seja, quando duas ou mais pessoas trabalham em prol das mesmas ações e objetivos, P5 - Uma ação em equipe, de forma interdisciplinar, coordenada e orientada para um determinado objetivo, P6 - É o trabalho feito em equipe, multidisciplinar, transversal, que parte de vários pontos de vistas, mas que convergem para objetivos específicos, P7 - Trabalho em que todos os segmentos da escola trabalhem em parceria, em conjunto, para atingir a finalidade que é prestar o melhor serviço a quem dele precisa, P8 - Trabalho em que todos podem contribuir de alguma forma, P9 - é trabalhar em equipe nos projetos/processos que forem necessários no ambiente de trabalho, P10 - Trabalho com o envolvimento de todos em equipe, buscando atingir objetivos comuns por meio do empenho e responsabilidade dos envolvidos.*

Apenas o P3 afirmou não conhecer o que caracteriza esse tipo de trabalho. Segundo Bedaque (2015, p. 31)

Sobre a questão - trabalho colaborativo e cooperativo do professor -, é possível vislumbrar discussões em diferentes áreas da educação, inclusive na área da Educação Especial, as quais apontam este trabalho como recurso valioso para o desenvolvimento de ações prospectivas ao favorecimento do processo educativo de todos os alunos com vistas ao desenvolvimento da autonomia, independência e aprendizagem, quer seja no espaço escolar, quer seja fora dele.



Historicamente o trabalho docente foi caracterizado por ações individualizadas, no qual cada um realizava suas práticas de modo isolado. Todavia, hoje discute-se a escola enquanto instituição social e coletiva, no qual os esforços ali empreendidos precisam ser dirigidos para objetivos e interesses comuns para que os resultados ali obtidos tenham o alcance maior ou de todos.

A importância do trabalho da Coordenação Pedagógica em motivar, articular e mobilizar esse processo ocorre pois é preciso “considerar que o trabalho do professor tem uma dimensão essencialmente coletiva: não é o único que atua na escola e o que faz não é para si, já que presta um serviço à comunidade” (Vasconcellos, 2019, p. 174-175).

Quanto a maneira como esse trabalho acontece ou se manifesta na escola, os professores divergiram em muitas respostas, ora afirmando que ele acontece por meio do estímulo ao diálogo com a equipe, debatendo os principais problemas e desafios, bem como, a melhor forma de superá-los por meio de ações em conjunto, desenvolvimento de projetos; ora ocorre de forma isolada, sem interação, em ações individuais, sem planejamento coletivo ou empatia diante de situações adversas.

*P9 - Cada professor, trabalha mais isolado no ensino fundamental 2, porém na escola em que trabalho, os professores estão sempre dialogando sobre as dificuldades e acertos sobre o fazer pedagógico, P10 - Ocorre através do diálogo, por meio de reuniões entre a equipe de professores dando ênfase às decisões tomadas em comum acordo; de parcerias, com outros recursos humanos e na cooperação por meio de ações em grupo, P2 - Quando há interdisciplinaridade e construção conjunto de projetos, P4 - No planejamento/execução das atividades escolares e projetos, P8 - Com a ajuda dos estagiários; ou acontece, mas de forma fragmentada, isolada, P6 - De forma fragmentada, sem metas definidas, sem planejamento, sem a participação dos diversos segmentos sociais envolvidos com essa modalidade educativa, P7 - Acontece de forma meio individual ainda. Cada um faz de acordo com as condições que estão disponíveis na instituição; para outros o trabalho colaborativo não ocorre pela falta de empatia, P1 - Acontece ferindo o princípio da impessoalidade, favorecendo uns e prejudicando outros, P5 - Não acontece de forma plena, devido à questões particulares de alguns docentes que não se sentem confortáveis com esse tipo de atuação.*

Somente P3 declarou não conhecer como esse trabalho é realizado.

O trabalho colaborativo precisa ser estimulado para que ocorra com todos os profissionais que fazem parte da escola. A Coordenação enquanto setor responsável por zelar pelo pedagógico da escola pode otimizar as reuniões de caráter coletivo para dinamizar melhor o trabalho da equipe a fim de aconteça de forma articulada, oportunizando a todos o diálogo, a reflexão sobre as práticas, momentos de tomada de decisão, planejamento e cuidar assim para

que aquilo que foi decidido no coletivo seja cumprido. Sobre o trabalho coletivo na Escola e a forma como ele acontece na Escola

Embora valorizemos as diferentes formas de trabalho no interior da instituição de ensino, há uma que consideramos fundamental, uma vez que é a condição mesma para a concretização de uma prática transformadora. Trata-se do espaço de trabalho coletivo constante na escola ou, mais especificamente, da **reunião pedagógica semanal** (Vasconcellos, 2019, p. 174).

Por fim, se a assistência da coordenação tem contribuído para o desenvolvimento desse trabalho colaborativo na escola e de que forma, a maioria afirmou que sim, pois, há uma intencionalidade pedagógica de atuar no sentido de disponibilizar as possibilidades que estiverem ao alcance a fim de que as ações e projetos aconteçam,

*P2 - Sim. Quando envolve todo o corpo escolar nos projetos e na vivência cultural da escola, P4 - Sim, uma vez que há o fomento do debate no planejamento de todas as ações escolares, P7 - Sim, a coordenação tem feito o que está ao seu alcance para fornecer o material físico e humano disponíveis na escola, P9 - sim, a coordenação vem buscando articular as ações a serem desenvolvidas nas atividades desenvolvida pelos professores e está sempre integrando as ações; porém, para alguns a Coordenação não tem conseguido realizar a proposição deste trabalho seja pela falta de experiência, de apoio de outras instâncias ou pelas demandas da própria rotina da conjuntura escolar, P5 - A coordenação, atualmente, sem a devida experiência nesta função e, diante de diversas outras demandas do cotidiano escolar, tem deixado a desejar na condução de um trabalho colaborativo na escola, P6 - Acredito que não. A coordenação precisa participar, mas é necessário que não apenas ela, mas também que outros atores sociais sejam convidados para participar desse processo de inclusão de uma forma mais efetiva.*

O participante P3 informou não conhecer esse tipo de assistência na perspectiva colaborativa.

Diante do exposto é possível identificar que os professores possuem percepções que alternam quanto ao papel da coordenação pedagógica em face do processo de inclusão na sala comum. Apesar de reconhecerem a relevância desse profissional para o cotidiano escolar nas diferentes demandas que se apresentam, e entre estas a proposição de ações pontuais que deem visibilidade as pessoa com deficiências retirando-as assim do anonimato; parece nos que ainda não há, enquanto Escola, um pensamento coletivo de que a Coordenação Pedagógica pode trazer contribuições mais eficientes para uma prática pedagógica inclusiva em sala de aula, seja pela problematização de cada caso dos estudantes com deficiências, seja em busca de alternativas para que suas necessidades sejam atendidas. Com isso, ainda é possível inferir que também a própria Coordenação pode não atuar ainda numa perspectiva inclusiva por falta de

experiência ou por sentir-se preparada o suficiente para lidar com as diferenças e deficiências dos alunos.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva tem se constituído como movimento de luta histórico na busca pela garantia dos direitos das pessoas com deficiências. Direitos básicos como educação, saúde, moradia, lazer, assistência social, dentre outros que compõem o exercício da cidadania e se aplicam também aos demais indivíduos, pois, as pessoas com deficiências também são sujeitos de direitos e que estão imersos na sociedade.

No cerne da luta pela inclusão de todas as pessoas está a busca pelo reconhecimento das diferenças. E é nisso que se torna tão necessário os debates, as políticas e as pesquisas em educação sobre os desafios que se constituem em incluir na escola, pois, esta reflete o que se vive em sociedade. Principalmente porque a diversidade ainda não é vista como algo comum e muitas vezes é evidenciada como algo negativo, e aqueles que fogem à regra ou não estão no padrão convencional estabelecido de normalidade são negligenciados, excluídos de participar de inúmeros espaços sociais.

Para atender a situação de heterogeneidade dos estudantes e suas diferentes necessidades de aprendizagem, a escola precisa encontrar novas formas de organização do trabalho pedagógico que priorizem as diferenças e as potencialidades de cada aluno. Não se trata de individualizar, especializar ou generalizar métodos de aprendizagem específicos para cada aluno ou grupos de alunos, mas sim de encontrar na pluralidade da sala de aula múltiplas formas de abordar a construção do conhecimento (Mantoan, 2008).

A pesquisa apontou que no interior da escola permeiam percepções, intenções, esforços e ações de diálogo, cooperação, empatia, trabalho colaborativo, coletividade, isonomia e equidade, princípios tão importantes e necessários para dar sustentação ao processo de inclusão. Mas também destacou entraves que dificultam esse processo, alguns não tão novos assim, no entanto, ainda não foram superados como a falta de formação adequada e continuada para lidar com as necessidades especiais de todos os alunos, de estrutura, materiais e recursos apropriados, participação da família e de outros agentes sociais.

De modo ainda bem mais específico, a pesquisa reuniu informações e dados que sugerem ainda a necessidade de um acompanhamento mais personalizado, formativo, contínuo

dos professores pela Coordenação Pedagógica, numa perspectiva de mediação do planejamento, de orientações e estratégias para elaboração de atividades, de como o aluno com deficiência aprende, o que ele precisa aprender e como deve ser avaliado, para efetivamente ser incluído na sala comum. Também nenhum dos docentes informou realizar o Plano Educacional Individualizado (P.E.I.) que é o planejamento bimestral para cada aluno com deficiência, o documento norteador com a descrição dos objetos de conhecimento, habilidades e competências a serem adquiridas para esse estudante em cada componente curricular, a partir do que foi estruturado no Plano de Ensino para a turma. É possível constatar que não há clareza quanto ao perfil das atividades, se todas realmente são adaptadas para cada aluno especial ou são organizadas considerando-se as necessidades de todos, isto é, sob o prisma do Desenho Universal.

Sendo assim o presente estudo traz resultados que respondem a problematização e ao objetivo proposto, pois, apresentou a percepção que os professores de uma escola pública tem sobre o processo de inclusão na sala comum e estabeleceu relações sobre os muitos papéis desempenhados pela Coordenação Pedagógica e como podem (ou não) agir para incluir eficazmente o estudante na sala regular. A pesquisa ainda pode trazer contribuições para a área do Atendimento Educacional Especializado, uma vez que o suporte pedagógico oferecido por essa modalidade de atendimento na Educação Especial numa escola pública, quando articulada ao trabalho da Coordenação Pedagógica, possibilita sistematizar conhecimentos para fundamentar de forma mais intencional a prática pedagógica do professor.

Por fim ressaltou a relevância da Coordenação Pedagógica para atuação na mobilização, incentivo e articulação para construção de projetos coletivos que envolvam toda a comunidade escolar (pais, estudantes, professores, coordenação e gestão), supere as práticas de isolamento, com objetivo de assegurar estratégias eficientes que atendam às diversas necessidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência e que isso ocorra em parceria com outros setores da sociedade civil. Esse profissional é o responsável por gerir os momentos de trabalho coletivo, promovendo o diálogo, a troca de experiências, a reflexão das práticas pedagógicas e assim suscitar o trabalho colaborativo como alicerce para inclusão de todos na sala comum. No entanto, é necessário que esse Coordenador tenha clareza de seu papel, da sua atuação, para não se deixar levar pelas demandas da rotina e assim terminam por se distanciar daquilo que é a essência do seu fazer que é o pedagógico.

# REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. **O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação?** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013
- ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. **Análise qualitativa de dados de entrevista:** uma proposta. Paidéia, FFCLRP – USP, Rib. Preto, 2, Fev/Jul, 1992.
- ALVES, Adriana Ferreira Lima. **A percepção de educadores sobre a coordenação pedagógica ante os contextos de alunos em situação de risco e ou vulnerabilidade:** a Escola em rede. Brasília, 2015. (Monografia apresentada para Conclusão de Curso de especialização)
- ALVES, Déborah Gimene. **Um olhar sobre a coordenação pedagógica:** percepção de professor. Brasília: 2013. (Trabalho de Conclusão de Curso de graduação)
- AQUINO, Maria Valdenôra Silva de; FIGUEIRA, Águida Dionísio Benevides de; SILVA, Pedro Gomes da. **Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na rede municipal de Educação de Parnamirim/RN.** VII Congresso Nacional de Educação - Conedu. 2023.
- BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Atendimento educacional especializado.** Mossoró, 2015.
- BERNARDES, Adriana Oliveira; CAMARGO, Eder Pires de. **Percepções da professora de Atendimento Educacional Especializado sobre o trabalho realizado com o discente surdo no Ensino de Física.** São Carlos, SP: 10º Congresso Brasileiro de Educação Especial. 2023. (Pesquisa com resultados parciais).
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, 1971.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, 1996.
- BRASIL. Constituição Federal, 1988.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação. Brasília, 2008.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001: Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
- BOCK, Ana Maria. Psicologias. **Uma introdução ao estudo de psicologia.** São Paulo: Saraiva, 2004. pág. 50-57. (Texto adaptado) Disponível em: <https://www.ufrgs.br/psicoeduc/chasqueweb/gestalt/gestalt-poligrafo.pdf> Acesso em: 18 de novembro de 2024
- CAREGNATO, Rita Aquino; MUTTI, Regina. **Pesquisa Qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo.** Texto Contexto Enferm. Florianópolis, 2006 Out-Dez; 15(4): 679-84.

DETONI, Adlai Ralph. **Sobre a percepção espacial.**

<https://www.scielo.br/j/rem/a/65p6CWsBcVSYtQZVp3zCqDm/#> Departamento de Fundamentos do Projeto – UFJF. 2001. Acesso em 17 de novembro de 2024.

DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador Pedagógico e a formação continuada dos docentes na escola.** São Paulo: Cortez, 2014.

FILHO, Edgard José Jorge. **Sobre as antecipações da percepção.** P. 51-63. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/studiakantiana/article/download/88795/47734> Acesso em: 18 de novembro de 2024

HEREDERO, Eladio Sebasitán et al. **A percepção docente sobre conceitos, políticas e práticas inclusivas: um estudo de caso no Brasil.** – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 1018-1037, maio 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp.1.13514> 1018

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves Frizanco. **Esclarecendo as deficiências:** aspectos teóricos e práticos para contribuir para uma sociedade inclusiva. São Paulo: Ciranda Cultura Editora e Distribuidora Ltda, 2008.

JÚNIOR, Carlos Alberto M; Oliveira, Andréa O. **Estudo teórico sobre percepção na filosofia e nas neurociências.** Revista Neuropsicologia Latinoamericana ISSN 2075-9479 Vol 5. No. 1. 2013, 41-53. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rnl/v5n2/v5n2a05.pdf>. Acesso em: 17 de novembro de 2024.

LAURENCE, Bardin. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016. (Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro).

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola** – teoria e prática. Goiânia: MF livros, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O Desafio das Diferenças nas Escolas.** 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MEC. Ministério da Educação, 2024. **Matrículas na Educação Especial.** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 20/07/24 as 22:00.

MENDES, Rosana Maria; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. **A análise de Conteúdo como uma metodologia.** Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 165, p. 1044-1066 jul./set. 2017.

MOURA, Tiago Fernando Alves de et al. **A inclusão do deficiente na percepção do coordenador pedagógico.** Rev. Simbio-Logias, V. 10, Nr. 14, 2018.

NAVES, Valmeire Sousa Bezerra. **Coordenação Pedagógica como espaço de formação continuada:** percepção dos professores de um Centro de Ensino Fundamental. Brasília, 2013. (Monografia para Conclusão de Curso de especialização)

NOVO, Benigno Núñez Novo. **Metodologia de Pesquisa.**

<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/metodologia-de-pesquisa.htm> Acesso em: 20/07/24 as 21:50.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em:

<https://www.tjsp.jus.br/Download/Portal/Neddif/AtosNormativos/DeclaracaoUniversalDireitosHumanos.pdf> Acesso em: 24/11/2024 as 11:30

QUIXABA, Maria Nilza Oliveira. **A inclusão na educação: humanizar para educar melhor.** São Paulo: Paulinas, 2015.

PARNAMIRIM. **Lei complementar nº185 de 08 de abril de 2021:** Dispõe sobre a democratização da gestão escolar no âmbito da rede municipal de ensino de Parnamirim e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rn/p/parnamirim/lei-complementar/2021/19/185/lei-complementar-n-185-2021-dispoe-sobre-a-democratizacao-da-gestao-escolar-no-ambito-da-rede-municipal-de-ensino-de-parnamirim-e-da-outras-providencias> Acesso em 24/11/2024 as 16:03

PIAGET, Jean. **Psicologia da inteligência.** Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958. pág. 83-92 (fragmentos). In: BOCK, Ana Maria. **Psicologias. Uma introdução ao estudo de psicologia.** São Paulo: Saraiva, 2004. pág. 50-57. (Texto adaptado) Disponível em: <https://www.ufrgs.br/psicoeduc/chasqueweb/gestalt/gestalt-poligrafo.pdf> Acesso em: 18 de novembro de 2024

SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. Inclusão escolar: desafios e perspectivas. MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O Desafio das Diferenças nas Escolas.** 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SARTORETTO, Maria Lúcia. Inclusão: Da concepção a ação. MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **O Desafio das Diferenças nas Escolas.** 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SEABRA, Daniel Abud; JARDILINO, José Rubens Lima. **Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional:** similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. Educação & Formação, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-31, set./dez. 2016 DOI: <http://dx.doi.org/10.25053/edufor.v1i3.1893> <http://seer.uece.br/redufor> ISSN: 2448-3583. (Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará).

SIGEDUC. **Relatório de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais.** Parnamirim, 20 de setembro de 2024.

TEIXEIRA, Otávio Henrique, ALMEIDA, Luísa Vieira; CASSUCE, Francisco Carlos da Cunha. **Percepções docentes e aprendizagem no ensino médio brasileiro: Qual a relação?** São Paulo, 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v33/1984-932X-eae-33-e07473.pdf> Acesso em: 18 de novembro de 2024.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Cortez, 2019.

RESOLUÇÃO Nº 01/2017- CME/1ª CA -Diretrizes e procedimentos para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade de Educação Especial no Sistema Municipal de Ensino Público e Privado de Educação Infantil de Parnamirim/ RN. Ano VIII – Diário Oficial Nº 2258 – Parnamirim, RN, 05 de abril de 2017.

## **APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS APLICADO AOS PROFESSORES**

1. Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Outro
2. Em que etapa de ensino você atual?  
( ) Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º Ano)  
( ) Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º Ano)  
( ) Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais)
3. Qual o seu turno de trabalho? ( ) Matutino ( ) Vespertino
4. Para você o que são ações inclusivas?
5. Quais são as principais dificuldades que você encontra para realizar uma prática de ensino inclusiva?
6. Qual é o papel da coordenação no que se refere a inclusão na escola?
7. Na sua escola, quais são as ações realizadas pela coordenação que contribuem para desenvolver práticas inclusivas?
8. Qual é a importância da participação da coordenação na elaboração de prática de ensino inclusiva?
9. Para você o que significa trabalho colaborativo?
10. Como esse trabalho acontece em sua escola?
11. A assistência da coordenação tem contribuído para o desenvolvimento desse trabalho colaborativo na escola? De que forma?