

FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DAS COORDENADORAS PEDAGÓGICAS NO ACOMPANHAMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA EM CAXIAS-MA

Franc-Lane Sousa Carvalho do Nascimento¹

Joelson de Sousa Morais²

Francidalma Soares Sousa Carvalho Filha³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a formação e o desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas, em vista da organização e gestão educacional inclusiva da pessoa com deficiência. A metodologia é qualitativa, utilizando-se os métodos dedutivos-indutivos e, como instrumento de investigação, o questionário semiestruturado, e, como técnica, a observação participante. Os resultados apontam que as coordenadoras pedagógicas sentem dificuldades por falta de formação continuada para elas e os professores; não sabem como desenvolver estratégias metodológicas e didáticas que ajudem na aprendizagem dos alunos; falta apoio por parte da Secretaria Municipal de Educação, da família e da escola para o acompanhamento dos alunos com deficiências que possa favorecer no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo.

Palavras-chave: coordenadora pedagógica; educação especial; inclusão.

TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL COORDINATORS IN THE FOLLOW-UP OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN CAXIAS-MA

ABSTRACT

This article aims to: analyze the training and professional development of pedagogical coordinators in view of the organization and inclusive educational management of people with disabilities. The methodology is qualitative, using the deductive-inductive methods, and as a research instrument the semi-structured questionnaire and as a technique the participant observation. The results indicate that the pedagogical coordinators feel difficulties due to the lack of continuing education for them and the teachers; they do not know how to develop methodological and didactic strategies that help students learn; there is a lack of support from the Municipal Department of Education, the family and the school for the monitoring of students with disabilities that may favor their social, affective and cognitive development.

Keywords: educational coordinator; special education; inclusion.

Submetido em: 15/4/2022

Aceito em: 11/7/2022

Publicado em: 2/1/2024

¹ Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Caxias/MA, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-6956-4670>

² Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Codó/MA, Brasil. <http://orcid.org/0000-0003-1893-1316>

³ Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Balsas/MA, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-5197-4671>

INTRODUÇÃO

Neste trabalho analisamos a importância da formação continuada da coordenadora pedagógica,⁴ em vista do desenvolvimento profissional para uma melhor gestão das políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência, no que diz respeito à intencionalidade do acompanhamento pedagógico. Para tanto, partimos do problema de pesquisa: Qual a percepção das coordenadoras pedagógicas sobre formação e o desenvolvimento profissional, referente à organização e coordenação do trabalho pedagógico no contexto da educação inclusiva da pessoa com deficiência?

A educação inclusiva é uma necessidade contemporânea e, no Brasil, optou-se por esse paradigma, após algumas conquistas advindas da base legal, a exemplo da Lei Brasileira de Inclusão Lei n. 13.146 (Brasil, 2015), que promoveu mudanças nas instituições de ensino e na educação quanto à inserção de alunos com deficiência no ensino regular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 (Brasil, 1996) mudou a percepção acerca das políticas educacionais por levar em conta as diferenças individuais das pessoas acolhidas nas escolas/instituições comuns, independentemente das condições físicas, intelectuais ou outras necessidades educativas especiais. Assim, definimos, nesta pesquisa, o seguinte objetivo: analisar a formação e o desenvolvimento profissional da coordenadora pedagógica, em vista da organização do trabalho pedagógico no contexto da educação inclusiva da pessoa com deficiência.

Esta pesquisa foi fruto das inquietações de professores formadores nos cursos de licenciaturas de uma universidade pública estadual, e, sobretudo, como professores pesquisadores do curso de Pedagogia, desenvolvendo também um trabalho na coordenação pedagógica de uma Secretaria Municipal de Educação, compreendendo a formação pedagógica, o desenvolvimento profissional e os reflexos das políticas educacionais direcionadas à educação inclusiva de pessoas com deficiência.

Assim, percebemos que a formação continuada e o desenvolvimento profissional da coordenadora pedagógica podem ser fundamentais na articulação dos processos educativos e pedagógicos, no intuito de planejar, coordenar, acompanhar e avaliar atividades próprias da educação inclusiva. As coordenadoras pedagógicas das escolas públicas municipais de Caxias – MA participaram desta pesquisa para analisarmos suas percepções sobre Educação Inclusiva a fim de que pusessem melhor refletir e acompanhar os professores e os mediadores escolares (cuidadores) nos processos educativos de pessoas com deficiência. Dessa forma, a Lei n. 8.014-C (Brasil, 2010) assegura a presença do cuidador na escola e na sala de aula para auxiliar/ajudar o professor no acompanhamento pedagógico do aluno com deficiência.

Desse modo, a coordenadora pedagógica está envolvida no contexto dessas exigências, de um modelo de educação inclusiva, como agente de transformação do desenvolvimento escolar, pois a investigação e a ação didática fazem parte da sua atuação profissional, proporcionando o processo de desenvolvimento do estudante. A coordenadora pedagógica escolar não pode supor que as transformações da prática

⁴ Utilizamos a expressão coordenadora pedagógica no feminino neste texto, pelo respeito ao gênero, pela maior parte do magistério se constituir desse grupo e pelo fato de as participantes da pesquisa serem todas mulheres.

possam ocorrer de maneira contínua e regular e na direção estabelecida, mas haverá sempre, no cotidiano, um movimento que envolve idas, vindas e circularidades (Placco *et al.*, 2012).

A coordenadora pedagógica é a profissional que organiza, orienta e ajuda na consolidação do trabalho pedagógico de modo individual e coletivo na escola. Para tanto, sua formação continuada favorecerá no processo de desenvolvimento profissional junto a educação inclusiva, pois as escolas e Secretarias de Educação encarregam-se de promover grupos de estudo, trabalho e formação para seus profissionais, em especial os professores e cuidadores.

A FORMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA COORDENADORA PEDAGÓGICA NO ACOMPANHAMENTO DO PROFESSOR E DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

A inclusão escolar de alunos com deficiências teve início no Brasil na década de 90 do século 20. Ao longo dos anos avançamos na legislação, discussões e pesquisas nessa área. Assim, destacamos a: Constituição Federal no Artigo 206, inciso I e Artigo 208 (Brasil, 1988); LDBEN, Lei n. 9.394/96, Artigo 59, incisos I e III (Brasil, 1996); Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei n. 8069, Artigo 53, inciso I; Artigo 54, Inciso III (Brasil, 1990). As leis mundiais: Declaração de Salamanca, adotada pela Organização das Nações Unidas, pela equidade de oportunidades para pessoas com deficiência (Brasil, 1997) e a Conferência Mundial de Educação para Todos, que discutiu as políticas educacionais de qualidade, ampliação do acesso, permanência na escola e a criação de serviços educacionais para todos os alunos com deficiência ou não (WCEFA, 1990; Machado, 2020).

Mesmo com acesso aos documentos oficiais, ainda existem falta de informação, desconhecimento de direitos, preconceitos, rejeição e dificuldades pertinentes à inclusão escolar de alunos que fogem aos padrões da “normalidade” nas escolas.

Outro aspecto relevante a se ressaltar, diante do trabalho que discute essa temática da inclusão no contexto escolar, refere-se ao fato de que “[...] pensar a inclusão escolar significa compreender aspectos mais amplos que envolvem ações governamentais e iniciativas próprias de cada contexto/instituição de ensino” (Paz; Wisch, 2022, p. 10), e que, portanto, requer a ação de todos os agentes educativos envolvidos e comprometidos com uma educação de qualidade inclusiva e democrática para a transformação social.

As dificuldades relacionadas à pessoa com deficiência são sobrepostas, inclusive, nas atividades escolares que exigem, de fato, a coordenação e a integração coerente das múltiplas funções executivas. Não é de estranhar, portanto, que muitas crianças e jovens com disfunções ou dificuldades executivas ou com funções executivas vulneráveis e afuniladas, apresentem problemas de sobrecarga de informação (em que o *input* excede o *output*), de produtividade, de eficácia e de precisão nos seus desempenhos escolares (Mazeau; Pouhet, 2005; Meltzer, 2010).

Percebemos que, mesmo sendo garantida a inserção da pessoa com deficiência no ensino regular, ainda há dificuldades para que o processo aconteça em sua totalidade.

Para compreender como a inclusão acontece no contexto escolar, é preciso, antes, entender a percepção que os profissionais envolvidos têm sobre a educação escolar e a inclusão.

Um dos profissionais que tem grande importância na escola é a coordenadora pedagógica, que deve ser a articuladora do planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas inclusivas, como intermediadora entre gestor, professor, mediador escolar e estudantes. Além, é claro, de desenvolver processos formativos que levem em consideração o aprender e o ensinar, mediados pelo pedagógico, político, relacional e outras tantas dimensões que envolvem os agentes escolares, podendo ser a articuladora nas atuações educacionais, sociais, comunicações, linguagem e nas atividades e brincadeiras dirigidas na escola. Essa profissional atua nos diferentes ambientes escolares, tais como: sala de aula, biblioteca, pátio e nos passeios escolares de objetivo social e pedagógico.

Assim sendo, torna-se importante uma formação consistente e plural da coordenação pedagógica escolar que leve em consideração as diferentes perspectivas, a fim de contribuir para a melhoria da qualidade da educação, primando pela equidade, diversidade, inclusão, bem como a inter e a pluriculturalidade e pontos de vista fundamentais para a sua atuação profissional. A esse respeito, cabe enfatizar que:

A formação acadêmico-profissional é fundamental no processo de apropriação e qualificação do trabalho da coordenação pedagógica, pois possibilita tornar a escola um espaço contínuo de formação, reflexão, avaliação, (re)construção de saberes e práticas, com a intenção de transformar, quebrar paradigmas, reavivar interesses e provocar mudanças de postura, atitudes e concepções (Mello; Grazziotin, 2020, p. 232).

Em se tratando da formação profissional, em que se insere a coordenadora pedagógica, no contexto do Ensino Superior, ressaltamos que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Resolução do Conselho Nacional da Educação – CNE n. 01 (Brasil, 2006), especifica no Artigo 4º que:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; [...] (Brasil, 2006, p. 2).

Para que a coordenadora pedagógica possa desenvolver um significativo trabalho educativo, é fundamental uma formação continuada sobre a educação inclusiva de pessoas com deficiência. Para Garrido (2008), é preciso investir na formação da coordenadora, pois é a agente articuladora do processo pedagógico, sendo necessário um espaço coletivo e formador, no qual possa apresentar as dificuldades da sua função,

partilhar angústias, refletir a prática de coordenação, trocar experiências e crescer profissionalmente, para poder exercer de modo pleno a sua função formadora e articuladora do projeto pedagógico. A formação continuada e o desenvolvimento profissional constituem-se como modos e contextos de crescimento pessoal e profissional.

Espera-se que a coordenadora pedagógica possa ter uma formação consolidada na teoria e na prática do trabalho com educação inclusiva. Segundo Briant e Oliver (2012), na perspectiva da educação inclusiva, uma classe heterogênea com crianças neurotípicas e atípicas pode ser vista como um estímulo, que provoca a adoção de estratégias para criar ambientes educativos sólidos, ou seja, as mudanças metodológicas e organizativas passam a responder aos alunos que apresentam dificuldades, beneficiando todos os estudantes da sala de aula.

Pretendemos produzir uma conjectura que possa aliar a sensibilidade da coordenadora pedagógica para cuidar do outro à necessidade de uma incorporação escolar de pessoas com atipias. Araújo e Lima (2011) evidenciam que o processo da inclusão escolar de pessoas com deficiência ainda se encontra marcado por indefinições sobre a forma como deve acontecer e, apesar de as escolas mostrarem-se receptivas à chegada dessas pessoas, os pais e os educadores ainda constataam que há o despreparo ou a falta de formação para recebê-las, gerando inseguranças nos profissionais e na coordenadora pedagógica que os acompanham.

Nessa perspectiva, Silva (2011) apontou os tipos de problemas mais recorrentes em alunos matriculados nas escolas regulares, entre os quais predominaram as deficiências: visual, física, auditiva, altas habilidades ou superdotação, surdocegueira e intelectual. Esses achados indicaram que a deficiência intelectual acomete o maior número de discentes atípicos. Esses dados são corroborados pelas informações obtidas, por meio da investigação realizada por Bueno e Meletti (2011), os quais concluíram que as matrículas de alunos com deficiência intelectual, de fato, compõem a maioria.

Na perspectiva da educação inclusiva, Mantoan (2010) concebe uma escola em que todos os indivíduos estão envolvidos nesse contexto das diferenças, ou seja, a escola comum torna-se inclusiva quando acolhe as peculiaridades dos alunos durante o processo educativo, entendendo que é necessária a participação de todos. E ainda acrescentam Ropoli *et al.* (2010, p. 9) que: “A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da sala de aula”.

Uma perspectiva que pode ajudar a coordenadora pedagógica na escola, junto aos professores e alunos, é o aprofundamento epistemológico na área da neuropsicologia, pois utiliza conhecimentos de disciplinas acadêmicas que configuram as áreas das neurociências, como a neurofisiologia, neuroanatomia, neurofarmacologia e neuroquímica; e da atuação profissional do psicólogo, como a psicologia clínica, a psicopatologia, a psicologia experimental, a psicometria e a psicologia cognitiva. A neuropsicologia é o estudo das relações entre o cérebro e o comportamento, que investiga as alterações cognitivas e comportamentais que se associam às lesões cerebrais (Hamdan; Pereira; Riechi, 2011).

Nessa perspectiva, a Avaliação Neuropsicológica – AN – é uma investigação sistemática das relações entre cérebro e comportamento. Para Zillmer, Spiers e Culbertson (2008), a Avaliação Neuropsicológica é um método empírico de exame que se aplica a vários contextos; consiste, então, em um exame sensível para avaliar a integridade do funcionamento cerebral, explicita dificuldades psicológicas ou neurológicas. Do mesmo modo é considerado um exame útil nos serviços de diagnóstico e em ambientes de pesquisa clínica, quando estão envolvidos aspectos cognitivos e comportamentais.

A coordenadora pedagógica poderá utilizar a favor do acompanhamento educativo as Tecnologias Assistivas (TAs), como estratégias metodológicas importantes na atualidade, as quais são vistas como uma área de conhecimento que engloba recursos e serviços com o objetivo de proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de uma pessoa com deficiência ou com incapacidades advindas do envelhecimento. O objetivo das TAs é o de promover qualidade de vida e inclusão social aos seus usuários. Possibilitam a utilização de uma ampla gama de equipamentos, serviços, estratégias e práticas aplicadas para ajudar a resolver problemas funcionais vividos por pessoas com deficiências (Cook; Hussey, 1995).

Percebemos que a educação inclusiva muda a percepção que se tem da escola, quando passa a ser concebida como um espaço para todos, no qual os alunos aprendem segundo as suas capacidades. Sendo assim, não há uma subdivisão de ensino especial separado do ensino regular, mas é a educação especial que vai atender às necessidades educacionais dos alunos com deficiência, funcionando nas escolas regulares, onde todos estarão juntos, desenvolvendo-se como cidadãos de direito.

Nessa dimensão, o ato educativo engloba todas as ações que permeiam o ambiente escolar, o estudante com alguma deficiência deve estar inserido no ensino regular, portanto é parte integrante do ato educativo, devendo participar de todo o processo de construção de seus saberes, enquanto perspectiva fundamental para a sua humanização. Outro aspecto importante, quanto ao ato educativo, trata-se do seu papel mediador, função essa exercida, principalmente, pela coordenadora pedagógica, como articuladora das ações que acontecem no contexto escolar, sendo a grande incentivadora do resultado, sucesso ou fracasso escolar dos educandos em uma instituição de ensino.

Outro campo de conhecimento que poderá ajudar no desenvolvimento profissional da coordenadora na escola é a Bioética, que é um ramo da ética voltado para o estudo dos conflitos das interações humanas entre si e com o meio, buscando uma solução para os dilemas éticos das relações. Para Schramm e Braz (2006) há uma tríplice função: (1) Descritiva, para descrever e analisar os conflitos em pauta; (2) Normativa dos conflitos, no duplo sentido de proscriver os comportamentos que podem ser reprováveis e de prescrever os considerados corretos; (3) Protetora, para amparar todos os envolvidos em alguma disputa de interesses e valores, priorizando, quando isso for necessário, os mais “fracos”.

A formação continuada é também fundamental para o exercício pleno da função da coordenadora pedagógica, pois a fragilidade da sua formação pode ocorrer na perda de identidade, angústia e desvio de função. Sendo assim, torna-se essencial a continuidade de sua formação. Na perspectiva inclusiva, essa formação visa a atender

os indivíduos com necessidades educacionais especiais, amparados pela legislação, que é de conhecimento dessas profissionais quanto à atuação e atitudes que podem ser tomadas com relação à organização das suas ações para que desenvolvam plenamente o seu trabalho no acompanhamento dos alunos com deficiência.

O CONTEXTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este estudo se efetivou por meio da pesquisa descritiva, baseado na abordagem qualitativa. Para melhor compreender os dados coletados, foi adotada a técnica da Análise de Conteúdo que busca os núcleos de sentido e importância sobre o objeto a ser estudado. Para tanto, seguimos os princípios do método dedutivo-indutivo.

Segundo Bardin (2016, p. 15), a Análise de Conteúdo consiste em um “conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Como instrumentos de pesquisa, realizamos: a aplicação de um questionário semiestruturado e, como técnica, a observação participante para as coordenadoras pedagógicas das escolas públicas municipais de Caxias-MA, sobre formação e do desenvolvimento profissional. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2021), Caxias é um município do Estado do Maranhão, no Meio-Norte do Brasil, é a quinta mais populosa cidade do Estado, com uma população de 166.159 habitantes, cuja área é de 5.150, 667 quilômetros quadrados, o que a torna a terceira maior cidade do Maranhão.

A pesquisa foi realizada de agosto a outubro de 2019 e nominamos as coordenadoras pedagógicas por siglas, no intuito de não revelar os nomes das participantes, a fim de preservar-lhes a identidade, em respeito aos aspectos éticos e deontológicos da pesquisa científica. O estudo envolveu a participação de sete coordenadoras pedagógicas, as quais foram representadas pela sigla CPE com a respectiva numeração, de um a sete. Exemplo: CPE1.

As coordenadoras pedagógicas possuem formação inicial em Pedagogia com Pós-Graduação no nível de especialização *lato sensu*, logo, o questionário foi composto por perguntas que trataram da percepção das participantes sobre a educação inclusiva, a importância da inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino regular, as suas funções e a maneira como acompanham os alunos com deficiência.

A pesquisa descritiva analisa uma realidade, de acordo com o seu objeto de estudo e possui um caráter exploratório. Cabe ao pesquisador fazer o registro e a análise dos fatos dos contextos sociais e físicos sem a sua interferência, devendo descobrir a frequência com que o fenômeno ocorre dentro de um sistema, método e/ou realidade operacional. Utiliza técnicas de coleta de dados para apresentar proposição de análise, e podem estar ligadas às características de um grupo, como também podem ser alteradas no processo. Não há a interação pessoal, subjetiva ou envolvimento do pesquisador no assunto analisado. Para Gil (2008), a pesquisa descritiva fornece para o pesquisador informações sobre o que deseja investigar, pois descreve as características de determinada população ou fenômeno, assim como as suas variáveis.

Realizamos, neste estudo, a observação participante como técnica de pesquisa, em que os sujeitos tiveram certo grau de interação e mantiveram contato por um período com a situação estudada, envolvendo-se e, por ela, sendo envolvidos. Para André (1995, p. 29), “O período de tempo em que o pesquisador mantém esse contato [...], com a situação estudada pode variar muito, indo desde algumas semanas até vários meses ou anos”. As observações foram realizadas no contexto escolar, durante o acompanhamento das atividades pedagógicas, para ajudar na descrição dos fatos, de modo a revelar os seus múltiplos significados.

Os dados recolhidos foram compreendidos, segundo Análise de Conteúdo, baseados na concepção epistemológica de Bardin (2016), que consistiu na leitura detalhada de todo o material transcrito, na identificação de palavras e conjuntos de palavras que tinham sentidos para a pesquisa, assim como na classificação em categorias ou temas que tinham semelhanças quanto aos critérios sintático ou semântico. Na análise de conteúdo tivemos o compromisso de associar os dados produzidos com a aplicação dos questionários, com a técnica de pesquisa, com a observação participante, com documentos oficiais e com as leituras de textos e livros especializados da área em estudo.

Assim sendo, como esforço de interpretação das fontes captadas durante a pesquisa, referente ao que nos disseram da coordenadora pedagógica, por meio do questionário respondido, buscamos trazer legitimidade ao conhecimento produzido, por meio da Análise de Conteúdo, e procedemos à análise que oscilou entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade, como se propõe ao princípio dessa técnica, uma vez que “[...] é um método muito empírico, dependente do tipo de ‘fala’ a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo” (Bardin, 2016, p. 36).

As coordenadoras pedagógicas, interlocutoras deste estudo, possuem idade entre 38 e 51 anos; todas são do sexo feminino, logo, observamos a representatividade feminina nessa profissão, dado que a maioria é constituída por esse gênero.

Quanto à formação inicial das pesquisadas, todas possuem formação no curso de Pedagogia e formação continuada no nível da Pós-graduação *lato sensu*, sendo: 4 em Coordenação Pedagógica; 1 em Gestão escolar; 1 em Psicopedagogia Institucional e 1 coordenadora possui Pós-Graduação *stricto sensu* no nível de Mestrado em Educação.

COORDENADORAS PEDAGÓGICAS: PERCEPÇÕES SOBRE FORMAÇÃO, DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL E A GESTÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

A função da coordenadora pedagógica é importante no contexto educativo e formativo e deve ser praticada de modo intencional, para favorecer a aprendizagem dos alunos, tendo a escola como um espaço de lutas e construção de significados da vida humana.

A educação é antes um processo de inserção social e cultural, assim, é um campo que merece investigação, pois apresenta os interesses políticos de um governo e o povo deve buscar prever o funcionamento das políticas públicas para a transformação, crescimento pessoal/profissional.

Para melhor entendermos as percepções das coordenadoras pedagógicas, fizemos alguns questionamentos sobre o acompanhamento pedagógico da educação inclusiva e especial, e, assim, nos foi possível obter as seguintes respostas:

CPE1 – Busco a transformação de uma sociedade no processo de participação de todos os estudantes no ensino regular. Não me sinto preparada para ajudar.

CPE2 – A Educação Inclusiva ainda é nova, e difícil de entender.

CPE3 – É educar todos os alunos em um mesmo contexto escolar, respeitando as diversidades. Mas ainda é uma perspectiva nova. Não tenho competência para tal.

CPE4 – É a plena participação de todos, sem distinção, no processo de ensino-aprendizagem, buscando mecanismos e recursos que favoreçam a participação.

CPE5 – É uma educação que favorece a aprendizagem de todos os alunos.

CPE6 – É uma modalidade de ensino que inclui em escolas regulares alunos com qualquer tipo de deficiência, transtorno e altas habilidades.

CPE7 – É um tipo de educação que tem a finalidade de incluir em escola regular qualquer tipo de deficiência ou transtorno e envolvê-los na sociedade, principalmente na comunidade escolar. É uma dimensão nova.

Com base nos fragmentos das falas das coordenadoras, a educação inclusiva é ainda um desafio contemporâneo na educação brasileira, sendo assim, ainda há muitos equívocos quanto à concepção de educação especial e inclusiva. Para quatro coordenadoras, a educação inclusiva ganha a definição que deveria ser dada à educação especial, pois a inclusão é uma perspectiva nova e difícil para elas, tanto é que não se sentem preparadas para atuar nessa dimensão, como evidenciado em suas narrativas.

Quando discutimos educação especial na perspectiva inclusiva, devemos ter como objetivo a inserção no ensino regular dos estudantes com alguma deficiência. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução de nº 02 (Brasil, 2001), representa um avanço na universalização do ensino e no apoio às diversidades da educação brasileira. Assim, a educação inclusiva deve ser comprometida com a aprendizagem do aluno, sendo necessário investir na formação continuada de professores e coordenadoras, voltada para atender às necessidades educacionais especiais na escola.

A coordenadora pedagógica, para exercer sua profissão, deve possuir formação inicial em Pedagogia ou em nível de Pós-Graduação, por se tratar de um trabalho de administração e orientação educacional, que exige formação para atender às demandas da escolarização no contexto atual. A formação dos profissionais da educação deve contemplar a preparação em diversas áreas demandadas pela sociedade brasileira, para atuar na organização, planejamento e na gestão de todos os segmentos do sistema de ensino (Libâneo, 2001).

Nesse contexto, entendemos que a educação inclusiva deve promover a inserção e as condições necessárias para o pleno desenvolvimento dos alunos, o que requer reflexões sobre a teoria, prática pedagógica e os contextos educativos. A coordenadora pedagógica, por ser a articuladora das ações na escola, é responsável pelo planejamento e avaliação de projetos e de experiências pedagógicas inclusivas, articulando a relação entre família, escola, gestores, professores e mediadores escolares, em vista

da organização e promoção de mudanças nas práticas pedagógicas e formações continuadas para os professores dentro e fora da escola.

Perguntamos, ainda, às coordenadoras pedagógicas sobre a importância da inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Assim, nos declararam:

CPE1 – Desde que a criança tenha condições físicas e intelectuais para frequentar a escola regular acredito que é de grande importância.

CPE2 – É de grande importância esse novo olhar da escola para a construção de uma sociedade inclusiva, pois a escola é espaço para todos.

CPE3 – É importante para estabelecer relações a igualdade de condições de acesso à escola, nos processos de socialização e de aprendizagem dos discentes na sala de aula, com a diversidade de comportamentos diferentes.

CPE4 – A superação de barreiras, o convívio com outras crianças, isso permite o estudo e favorece o aprendizado.

CPE5 – É fundamental para uma educação que valorize o ser humano e suas habilidades.

CPE6 – É importante para garantir o direito ao acesso à educação, no entanto, muitas vezes, as crianças estão inclusas, porém não participam do processo de aprendizagem, pois ainda existem muitas barreiras.

CPE7 – É de suma importância que esses alunos recebam a mesma instrução, o carinho, a educação e instrução igualmente com os “ditos normais”, para que não haja preconceito com os mesmos, pois a lei lhes garante os mesmos direitos. Os caracteres dos indivíduos devem ser formados na infância.

Segundo representam os relatos das coordenadoras, a inclusão da pessoa com necessidades educacionais especiais é importante, pois a escola deve valorizar as diferenças, na produção de conhecimentos, a partir das suas capacidades, proporcionando condições de aprendizagem para todos os alunos, conforme suas habilidades. Para Ropoli *et al.* (2010), a escola regular torna-se inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos. Para que as práticas inclusivas na escola se efetivem é necessária a participação de todos, o que requer mudanças no modo como a escola se organiza nos espaços físicos e nas práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula.

A inclusão não é somente a oferta de vagas a todos os alunos, ou seja, sua inserção no ensino regular. Quando, porém, as escolas recebem pessoas com necessidades educacionais especiais, precisam proporcionar o acesso à educação e à aprendizagem, pois os direitos da pessoa com deficiência devem ser assegurados dentro e fora da escola.

De acordo com as coordenadoras, as suas funções são amplas e com responsabilidades, como ministrar formação continuada e orientar a prática pedagógica dos professores. Para Oliveira e Guimarães (2013, p. 95), “O coordenador pedagógico, em suma, tem a responsabilidade de coordenar todas as atividades escolares, incluindo os educandos e o corpo docente. Destacamos que sua principal função consiste na formação em serviço dos professores”. A função da coordenadora vai além da administração ou da supervisão escolar, como outrora fora concebido. Por meio de

suas ações pode se compreender o ato educativo como um todo e proporcionar novas experiências de aprendizagem para os professores e alunos.

Sobre a função da coordenadora pedagógica, pedimos que as interlocutoras especificassem os cuidados que prestam às crianças/jovens com alguma deficiência. Elas nos revelaram, então, o seguinte:

CPE1 – Tento melhorar as ações pedagógicas do professor na sala de aula para facilitar a aprendizagem e avaliação dos alunos.

CPE2 – Não faço esse trabalho, pois a minha escola possui uma equipe indicada e qualificada para esse tipo de atendimento.

CPE3 – De como lidar com alunos e suas limitações, de organizar o planejamento de conteúdos inclusivos, organizar recursos para apoiar o professor nas aulas.

CPE4 – Há um olhar diferenciado às crianças com deficiência, buscando garantir a interação que favorece o aprendizado.

CPE5 – Aqui o planejamento na escola é realizado atendendo às especificidades das pessoas com deficiência, então acompanho todas as dificuldades.

CPE6 – Identifico as deficiências, se tem laudo e se está sendo acompanhado pelos profissionais de saúde, planejamento sistemático com os professores do AEE, a partir das deficiências e dificuldades apresentadas por eles, integrá-los nas atividades da escola.

CPE7 – Acompanhar sua aprendizagem, sempre com parceria com os professores para certificar-se que estão sendo atendidos e orientados pelos professores da sala de AEE e professor de sala regular.

Entendemos que as coordenadoras pedagógicas possuem muitas responsabilidades no contexto escolar, uma vez que o seu trabalho se volta para o núcleo central do contexto escolar: o processo de ensino e aprendizagem, e, portanto, envolve uma complexidade de saberes, conhecimentos e reflexões que abrangem o maior público, que são os alunos e professores da instituição educativa. Durante as observações percebemos que há acúmulo de funções, o que acaba por fazê-las perder a sua identidade profissional, em meio a outras obrigações que lhes são dadas, fazendo-se necessária a efetivação das suas reais funções. Assim, devem elaborar um plano de ação, pois só definindo seus objetivos é que poderão exercer suas funções plenamente.

Notamos que o acompanhamento da aprendizagem dos alunos não é visto como essencial no desenvolvimento da sua função de coordenadora, mesmo sendo o papel mais importante desse processo, pois o Atendimento Educacional Especializado – AEE – vem para suplementar o ensino nas classes regulares com o objetivo de atender às necessidades educacionais especiais, no entanto não substitui a classe regular, uma vez que os alunos com deficiência precisam estar nas classes comuns para que sejam inclusos e valorizados. Os professores precisam fazer o planejamento das suas atividades junto com as coordenadoras, para que possam atingir seus objetivos de aprendizagem. O AEE deve ser responsável pelo acompanhamento, dessa forma, cabe também à coordenadora realizar a orientação dos professores e alunos presentes. Assim, a Lei nº 7.611 (Brasil, 2011) dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Uma das dificuldades para que a coordenadora exerça o acompanhamento encontra-se em sua formação, que pode ser ineficiente e causar um desvio de função, como citam Oliveira e Guimarães (2013, p. 95): “O trabalho do coordenador numa instituição de ensino é bastante amplo e complexo, muitas vezes ele nem se dá conta disto, talvez por uma formação inicial ineficiente ou pela falta de uma formação continuada”, prejudicando, assim, o trabalho pedagógico, uma vez que o desvio de funções, o aumento da carga de trabalho e as consequentes mudanças e acontecimentos que enfrentam em seu cotidiano podem impactar nos aspectos pessoais e no plano da sua subjetividade, que reverberam no plano profissional.

Perguntamos sobre a importância da coordenadora pedagógica no processo de inclusão escolar, em vista de uma atuação ampla na escola. Elas responderam o seguinte:

CPE1 – Este contribui muito para um processo educacional inclusivo, desenvolvendo estratégias e práticas de ensino em conjunto com os professores para facilitar a aprendizagem desses alunos.

CPE2 – O coordenador é o elo para esse processo, pois o grupo tem suas dificuldades, mas buscamos sempre juntos alcançar os objetivos.

CPE3 – O coordenador é importante para atuar em parceria com o professor de sala de aula, no processo de mudanças pedagógicas significativas na superação de dificuldades de cada discente, respeitando seus limites, sendo mais coerente com a diversidade humana.

CPE4 – No auxílio do direito de todos os processos que favorecem a aprendizagem.

CPE5 – É fundamental no desenvolvimento das atividades da escola e na formação do professor.

CPE6 – Como o coordenador articula as ações da escola, ele é importante, porque colabora junto aos professores e funcionários para o bom desenvolvimento dos alunos e de sua inclusão na escola.

CPE7 – Orientar e observar a aprendizagem e o acompanhamento desses com os cuidadores e professor da sala regular e professor do AEE, zelar pelo seu aprendizado e convívio social na escola.

As coordenadoras pedagógicas reconhecem a importância das suas funções na escola, no entanto percebemos que deveriam ter o acompanhamento dos alunos como uma das principais atribuições da sua profissão, valorizando a aprendizagem e a interação dos aprendizes, a articulação das atividades da escola e a formação continuada dos professores.

Compreendemos que o processo de formação é essencial para o desenvolvimento das práticas pedagógicas na escola. As coordenadoras relatam não possuir boa formação para atuar na inclusão, somente uma destaca ter recebido formação para essa atuação. A escola poderá não ser um espaço de valorização das diferenças se seus profissionais não estiverem preparados para desempenhar seu papel. A formação continuada é essencial, como citam Oliveira e Guimarães (2013, p. 97): “A formação continuada do Coordenador Pedagógico faz-se necessária pela própria natureza do saber humano como prática que se transforma constantemente, principalmente quando se refere ao comportamento e seus efeitos na aprendizagem”.

Dessa forma, a ausência da formação continuada causará problemas quanto à direção no planejamento dos professores, resultando em práticas que excluem. É imprescindível que essas profissionais reflitam sobre suas práticas, pelo acompanhamento do aluno e do professor, estudando para agir conforme as situações desafiadoras da escola.

Perguntamos às coordenadoras pedagógicas sobre as dificuldades relativas ao acompanhamento dos alunos com necessidades educacionais especiais, cujas respostas foram:

CPE1 – Falta apoio da família. Ficamos só neste processo.

CPE2 – Devemos entender cada deficiência para saber ajudar os alunos.

CPE3 – Professores sem formação suficiente para planejar as atividades inclusivas e assiduidade, a falta de compreensão dos pais sobre o aprendizado dos alunos, eles querem igualdade, mas não ajudam eles entenderem sua evolução.

CPE4 – O que mais dificulta no acompanhamento é a aceitação e parceria da família, quando não é parceira, tudo fica muito mais difícil.

CPE5 – Os professores não fazem formação continuada na área da inclusão que possa ajudá-los no acompanhamento dos alunos com deficiência.

CPE6 – O não conhecimento do trabalho que pode ser realizado com eles.

CPE7 – Ter que compreender e acompanhar suas particularidades e especificidades no que se refere à quantidade desses alunos na escola.

Os relatos apontam que o principal problema é a falta de formação continuada sobre educação inclusiva para os profissionais da escola, que aborde as especificidades dos alunos e os modos de ensinar. Outro problema é a falta de apoio dos pais/família no processo de inclusão. Logo, o ato educativo é um processo global de desenvolvimento da pessoa e requer pensar nas relações sociais que o envolvem. Para Nascimento (2014, p. 70), “Na instituição educativa, devem ser mudadas as relações sociais e a forma de compreender o ato educativo, pois o desenvolvimento se efetiva pelo processo de reorganização e reconstrução da experiência”.

É fundamental o acompanhamento da família sobre as dificuldades dos seus filhos. Durante as observações percebemos também que o trabalho das coordenadoras pedagógicas possui aspectos angustiantes, por não ser compreendido pelos sujeitos da escola, fazendo-se necessário que todos sejam participantes nesse processo para que não ocorra a sobrecarga de funções e a perda da identidade profissional, fazendo com que essas especialistas sintam-se desvalorizadas e desamparadas, como podemos notar nas falas das interlocutoras da pesquisa.

De acordo com Ropoli *et al.* (2010, p. 14), há que existir uma “[...] entrega, uma disposição individual ou grupal de sua equipe de se expor a uma experiência educacional diferente das que estão habituados a viver. Para que, qualquer transformação ou mudança seja, verdadeira, as pessoas têm de ser tocadas pela experiência”, sendo necessário que todos os profissionais exerçam suas funções de forma organizada com novas experiências, fazendo a relação necessária entre teorias e práticas.

Incluir, na escola regular, as pessoas com deficiência é lhes oportunizar serem autônomas e a conviver com as diferenças do outro, posto que a escola é um espaço

em que todos devem ser vistos como iguais, como pessoas com direitos. A educação deve ser vista como igualdade e equidade. Segundo Ropoli *et al.* (2010, p. 15), “É nos bancos escolares que se aprende a viver entre os nossos pares, a dividir experiências, a repartir tarefas. Nesses ambientes, desenvolvem-se a cooperação e a produção em grupo com base nas diferenças e talentos de cada um”. A escola inclusiva poderá ajudar no desenvolvimento dos alunos e na construção de uma sociedade mais plural, aberta e justa, na qual seja possível aos indivíduos viver, reconhecer, valorizar e respeitar as diferenças, tão essenciais no mundo de hoje.

Por meio da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência N°13.146 (Brasil, 2015), são assegurados os direitos, no âmbito da sociedade, para as pessoas com deficiência e, no âmbito da educação, a inserção das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, propondo, como obrigação do Estado e da escola, manter as condições de aprendizagem, com um projeto político-pedagógico que viabilize a oferta de atendimento educacional especializado para atender às características da pessoa com deficiência e promover condições de aprendizagem justas. As coordenadoras pedagógicas, no entanto, possuem pouco domínio acerca da referida Lei para efetivar a organização das ações escolares, a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico inclusivo. Uma das interlocutoras afirma conhecer muito pouco sobre o assunto, pois, para ela, deveria ser algo instituído pela gestão escolar.

Na perspectiva de uma educação inclusiva, a escola deve se organizar quanto aos conteúdos, práticas pedagógicas e, também, no contexto amplo da escola, buscando atender a todos os alunos e as suas especificidades: “[...] incluir os alunos com deficiência requer ajustes e modificações curriculares, envolvendo objetivos, conteúdos, procedimento que propiciem o avanço no processo de aprendizagem” (Fumegalli, 2012, p. 36).

As coordenadoras consideram importantes as adaptações curriculares, pois facilitam o acesso ao direito de aprendizagem dos alunos. Elas devem ser as mediadoras entre professores da classe regular e professores de apoio e AEE, direcionando os docentes quanto às práticas que precisam ser inseridas no processo de formação dos seus educandos. Para Oliveira e Guimarães (2013, p. 96), “O coordenador atua junto ao corpo docente na integração e articulação do trabalho pedagógico, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo de sua formação”.

As adaptações curriculares promovem melhorias na qualidade da educação na perspectiva inclusiva, ou seja, são formas de incluir os alunos, por meio de adaptações de atividades e materiais, possibilitando-lhes construir conhecimento, valorizando seus talentos e respeitando limitações. Para Mantoan (2003, p. 38), “O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça”.

O aluno com necessidades educacionais especiais precisa de adaptações do currículo, materiais e recursos. Como proposto na LDBEN nº 9.394/96 (Brasil, 1996) e nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, inseridas por

meio da resolução nº2 (Brasil, 2001), a oferta do AEE deve ser algo que deve constar no Projeto Político-Pedagógico das escolas, no qual estão incluídas as pessoas que são o alvo da educação especial.

A sala de recursos multifuncionais deve ser dotada de materiais que possibilitem assistir aos alunos, tais como: computadores; jogos pedagógicos acessíveis; mesas, cadeiras e quadros adaptados para cada especificidade do discente que tem direito ao AEE. As interlocutoras consideram importante a adaptação curricular e dos recursos didáticos para a aprendizagem dos alunos, para atender às limitações dos alunos e, assim, propor o acesso à educação de forma completa para que haja a inserção e a aprendizagem. As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, em seu decreto nº 3.298 (Brasil, 1999) asseguram uma Proposta Pedagógica e um conjunto de recursos com o objetivo de promover o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais. A adaptação curricular e de recursos é essencial na inclusão para atender às aprendizagens dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos nesta pesquisa são importantes para compreendermos as percepções das coordenadoras pedagógicas sobre a formação, o desenvolvimento profissional na perspectiva da educação especial e inclusiva e o ato educativo. Para essas profissionais, a inclusão nos contextos educacionais e formativos contribui com a inserção, permanência e desenvolvimento social e educacional das pessoas com deficiência.

As coordenadoras pedagógicas podem assegurar os direitos dos alunos com necessidades especiais na escola, ao elaborar o Projeto Político-Pedagógico com ações que atendam às suas necessidades da forma como é prevista nas políticas educacionais.

As coordenadoras pedagógicas sentem dificuldade por falta de formação continuada para elas e para os professores; não sabem como desenvolver estratégias metodológicas que ajudem na aprendizagem dos alunos; os professores já chegam à escola angustiados por não saberem lidar com as situações diversas do processo pedagógico; falta apoio por parte da Secretaria de Educação, família e da escola para o acompanhamento dos alunos com deficiência que possa favorecer nos desenvolvimentos social, afetivo e cognitivo e não sabem como adaptar o currículo escolar às especificidades dos alunos com ou sem deficiência.

A ausência da família na escola dificulta o processo de acompanhamento pedagógico e a organização de estratégias metodológicas que ajudem nos desenvolvimentos educacional e social do estudante com deficiência. Apesar das leis que incluem as pessoas com deficiência no ensino regular, ainda há outras competências que precisam ser repensadas para que as pessoas com deficiência tenham sua inserção social e educacional garantidas, como a construção da identidade profissional da coordenadora para exercer suas funções.

Algumas das iniciativas que consideramos pertinentes para contribuir na formação e no desenvolvimento profissional das coordenadoras pedagógicas diz respeito à criação de políticas locais que estejam de acordo com a realidade específica de cada situação,

a fim de atender às demandas e necessidades vigentes, para que a inclusão, de fato, ocorra, e que tenhamos êxito do ponto de vista da qualidade da educação, como foco no processo de ensino e aprendizagem, envolvendo todos os sujeitos nos contextos educativos.

Sugerimos que as Secretarias de Educação e as escolas organizem formações que atendam às dificuldades das coordenadoras e dos professores no acompanhamento pedagógico de alunos com deficiência, pois a função maior da escola é a produção do conhecimento científico para *todos* como direito garantido constitucionalmente.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.
- ARAÚJO, Denize Arouca; LIMA, Elenice Dias Ribeiro de Paula. Dificuldades enfrentadas pelo cuidador na inclusão escolar de crianças com paralisia cerebral. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 281-303, 2011.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Diário oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília. 6 jul. 2015. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/832529.pdf>. Acesso em 23/03/2020. Acesso em: 23 mar. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15 de maio de 2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/832529.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Projeto de Lei nº 8.014-C, de 2010*. Acrescenta parágrafo ao art. 58 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para assegurar a presença de cuidador na escola. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/832529.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto Presidencial Lei nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 23 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 23 mar. 2020.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*: Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 23 mar. 2020.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/saude_escolar/legislacao_eca_l8069_atualizado.pdf. Acesso em: 23 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. p. 1-80.
- BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.
- BRASIL. *Constituição Federal 1988*. Brasília: Senado, 1988.
- BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Corrêa. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 18, n. 1, p. 141-154, jan./mar. 2012.

BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. Os indicadores educacionais como meio de avaliação das políticas de educação especial no Brasil – 2000/2009. In: BUENO, J. G. S. *Educação especial no Brasil: questões conceituais e de atualidade*. 2011. p. 159-182.

COOK, Albert M.; HUSSEY, Susan M. *Assistive Technologies: Principles and Practice*, Mosby – YearBook, USA-Missouri, 1995.

COOK, Albert M.; POLGAR, Janice Miller. *Assistive technologies: principles and practices*. St. Louis, Missouri: Mosby – Year Book, Inc., 1995.

FUMEGALLI, Rita de Cássia de Ávila. *Inclusão escolar: o desafio de uma educação para todos?* Ijuí, 2012. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br/items/11d48667-ac81-40e6-96d8-44316c51e9fe>. Acesso em: 23 mar. 2020.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (org.). *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAMDAN, Amer Cavalheiro; PEREIRA, Ana Paula de Almeida. Avaliação neuropsicológica das funções executivas: considerações metodológicas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 22, n. 3, p. 386-393, 2009.

HAMDAN, Amer Cavalheiro; PEREIRA, Ana Paula Almeida de; RIECHI, Tatiana Izabele Jaworski de Sá. Avaliação e reabilitação neuropsicológica: desenvolvimento histórico e perspectivas atuais. *Interação em Psicologia*, Curitiba, 2011, n. 15, n. especial, p. 47-58. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/viewFile/25373/17001>. Acesso em: 23 mar. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Informações Geográficas*. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/caxias/panorama>. Acesso em: 12 jul. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas*. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, Maria A. de Medeiros. O plano decenal e os compromissos de Jomtien. In: INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Educação para todos: a avaliação da década*. Brasília: MEC; Inep, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; SANTOS, Maria T. Teixeira dos. *Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios*. São Paulo: Moderna, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MAZEAU, Michèle; POUHET, Alain. *Neuropsychologie et troubles des apprentissages*. Paris: Masson, 2005.

MELLO, Elena Maria Billig; GRAZZIOTIN, Clotilde Panciera. Aproximações entre educação infantil e neurociência: formação acadêmico-profissional de coordenadoras pedagógicas. *Revista Contexto & Educação*, ano 35, n. 111, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/issue/view/233>. Acesso em: 15 abr. 2022.

MELTZER, L. Lynn. *Promoting executive function in the classroom*. New York: Guilford Press, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Rev. Bras. de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

NASCIMENTO, Franc-lane Sousa Carvalho do. O trabalho do pedagogo nos IFS: uma busca pela qualidade da educação profissional tecnológica. *Revista Eixo*, Brasília, v. 3, n. 1, jan. 2014.

OLIVEIRA, Juscilene da Silva; GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. O papel do coordenador pedagógico no cotidiano escolar. *Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues*, 2013. p. 97-98, 101.

PAZ, Cláudia Terra do Nascimento; WISCH, Tásia Fernanda. Ser professor na perspectiva inclusiva: saberes, fazeres e compromissos em uma tríade formativa. *Revista Contexto & Educação*, ano 37, n. 116, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/issue/view/253>. Acesso em: 14 abr. 2022.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza et al. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/06.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

ROPOLI, Edilene Aparecida *et al.* *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério Federal de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. p. 1-42. V. 1.

SCHRAMM, Fermin Roland; BRAZ, Marlene. *Introdução à bioética*. Disponível em: <http://www.ghente.org/bioetica/index.htm>. Acesso em: 23 mar. 2020.

SILVA, Michelle Mayara Praxedes. *Inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino: uma análise das publicações da Revista Nova Escola*. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

WCEFA. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação de satisfazer das necessidades básicas de aprendizagem*. 1990. Disponível em: https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf. Acesso em: 23 mar. 2020.

ZILLMER, Eric A.; SPIERS, Mary V.; CULBERTSON, William C. *Principles of Neuropsychology*. 2. ed. Australia: United States, 2008.

Este artigo é parte do Projeto de Pesquisa intitulado “Formação do Coordenador Pedagógico: desenvolvimento profissional, organização e gestão escolar das políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência”, aprovado pela Plataforma Brasil – Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/CNPq). Parecer Consubstanciado do CEP – CAAE: 90828218.3.0000.5554. Parecer número. 2.731.902.

Autor correspondente:

Joelson de Sousa Morais

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Avenida José Anselmo, 2008 - Codó/MA, Brasil. CEP 65400-000

E-mail: joelson.morais@ufma.br

Todo conteúdo da Revista Contexto & Educação
está sob Licença Creative Commons CC – By 4.0.