

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

BÁRBARA SUELLEN SANTOS DA SILVA

**O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DE UMA
ESCOLA INCLUSIVA**

**MACEIÓ
2025**

BÁRBARA SUELLEN SANTOS DA SILVA

**O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DE UMA
ESCOLA INCLUSIVA**

Artigo Científico apresentado ao Colegiado do
Curso de Pedagogia do Centro de Educação da
Universidade Federal de Alagoas como requisito
para obtenção da nota final do Trabalho de
Conclusão de Curso (TCC)

Orientador/a: Profa. Dra. Elisangela Leal de O.
Mercado

MACEIÓ
2025

BÁRBARA SUELLEN SANTOS DA SILVA

**O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DE UMA
ESCOLA INCLUSIVA**

Artigo Científico apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientador(a): Prof. Dra. Elisangela Leal de Oliveira Mercado
Artigo Científico defendido e aprovado em 27/06/2025

Comissão Examinadora

Examinador/a 1 – Presidente



Documento assinado digitalmente

MARIA DOLORES FORTES ALVES
Data: 12/07/2025 19:30:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinador/a 2

Examinador/a 3

MACEIO- AL
2025

O PAPEL DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

Bárbara Suellen Santos da Silva
email:barbara.santos@cedu.ufal.br

Dra. Elisangela Leal de Oliveira Mercado
email: elisangela.mercado@cedu.ufal.br

Resumo

Este artigo relata a experiência da coordenação pedagógica no apoio à prática docente frente aos desafios de construção de uma escola inclusiva a partir das reflexões críticas de uma coordenadora pedagógica de uma escola da rede privada de ensino de Maceió- AL, nos anos letivos de 2023 e 2024. Este relato de experiência do tipo analítico-reflexivo busca compreender os principais desafios que a coordenação pedagógica enfrenta ao tentar implementar práticas de inclusão escolar efetivas, além de refletir sobre as estratégias adotadas para superar as dificuldades encontradas. De abordagem qualitativa, o estudo tem como base teórica as pesquisas relacionadas à Educação Inclusiva e à Gestão Escolar. A experiência revela que um dos principais desafios da coordenação pedagógica no contexto da inclusão escolar é proporcionar uma atuação que permita à equipe docente se adequar aos pressupostos da educação inclusiva, em vez de limitar-se à proposição de adaptações pontuais e sazonais que atendem de maneira genérica os estudantes com deficiências. Assim, essa análise toma relevância para a ampliação da discussão sobre a inclusão escolar, especialmente nas escolas privadas, pouco exploradas, e na atualização do papel da coordenação pedagógica, com foco nos desafios e avanços da educação inclusiva nas escolas regulares.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenação Pedagógica. Educação Inclusiva. Relato de Experiência

Abstract

This article reports the experience of pedagogical coordination in supporting teaching practices amidst the challenges of building an inclusive school, based on critical reflections from a pedagogical coordinator of a private school in Maceió-AL during the 2023 and 2024 academic years. This analytical-reflective experience report seeks to understand the main challenges faced by pedagogical coordination in implementing effective school inclusion practices, as well as reflect on the strategies adopted to overcome these difficulties. With a qualitative approach, the study is grounded in theoretical research related to Inclusive Education and School Management. The experience reveals that one of the key challenges for pedagogical coordination in the context of school inclusion is providing support that allows the teaching team to align with the principles of inclusive education, rather than limiting their actions to offering temporary and generalized adaptations for students with disabilities. Thus, this analysis contributes to the broader discussion on school inclusion, particularly in private schools, which have been underexplored, and to updating the role of pedagogical coordination, with a focus on the challenges and advances in inclusive education in regular schools.

KEYWORDS: Pedagogical Coordination. Inclusive Education. Experience Report

1 INTRODUÇÃO

Na perspectiva da pedagogia crítica clássica (Freire, 2018; Gadotti, 1998), a educação é vista não apenas como um processo de transmissão de conhecimento, mas como uma prática transformadora que visa a emancipação do indivíduo e a conscientização crítica da realidade social, política e cultural.

Dentro desse contexto dialógico e democrático, no que tange aos termos tendencialmente dicotômicos sobre educação e educação inclusiva, deve-se deixar claro que toda educação deve ser entendida como inclusiva, pois é um direito constitucional e universal. A inclusão educacional implica que os sujeitos, indistintamente de suas condições, origens ou necessidades específicas, tenham acesso ao ensino, garantindo a participação plena no processo educacional.

A educação inclusiva, portanto, não se limita a adaptar métodos ou conteúdo de forma banal, mas envolve a edificação de um ambiente de aprendizagem que respeite e valorize a diversidade, promovendo a equidade e a justiça social. Assim, a inclusão é uma parte fundamental da educação, não sendo apenas uma opção, mas uma obrigação moral e legal, conforme preconizado pela Constituição.

No entanto, o que pretendemos aqui com a utilização do termo, é adentrar ao movimento escolar de inserir estudantes com deficiência, como sujeitos de direito, em que são resguardados por leis que se desenvolvem ao longo de anos afim de garantir o pleno desenvolvimento e acesso de crianças e jovens na escola regular. Neste jogo homônimo de termos que se assemelham compreendemos que “a perspectiva da Educação Inclusiva não pode ser tratada como sinônimo e nem restrita à Educação Especial, ao contrário, é uma proposta ampla que envolve reformas na escola, a fim de garantir o acesso e a participação de todas as crianças” (Mercado, 2016, p. 20).

Nosso ponto de partida reflexivo foi do *modus operandi* divisor de águas que foi a última pandemia de COVID-19 no Brasil que culminou em isolamento social quase que total no ano de 2020. Todos os setores, sobretudo o de serviços, tiveram que ser reprojatados diante do caos de saúde pública instalado devido ao vírus. A educação sofreu um dos seus maiores golpes em anos.

Escolas de todos os sistemas; níveis, modalidades e etapas da educação básica e superior passaram a, depois de um tempo de arquitetura de uma solução possível para dar continuidade ao processo de ensino, se adaptar a um novo *modus operandi* de aulas, com cada estudante na

própria casa, de frente ao celular, tablets e/ou computador. Até mesmo a educação inclusiva teve que fazer adaptações durante este período, a fim de dar continuidade as atividades educativas aos estudantes com deficiência.

E se a pandemia para muitos era desafiadora, para professores e estudantes da Educação Especial era algo sem precedente, pois não havia acessibilidade nos programas e softwares que comumente utilizados nas aulas e atividades remotas (Neri; Garcia; Soares, 2022). Soma-se a este cenário a ausência de formação docente para o ensino de estudantes com deficiência no formato virtual.

Não vamos nos ater ao período específico da pandemia, mas sim ao que surgiu a partir desse momento em que fora aflorado um adoecimento mental expressivo em toda sociedade e a angústia de não garantir o direito à educação aos estudantes com deficiência, aprofundando cada vez mais o abismo da desigualdade educacional e social deste grupo, que historicamente é excluído do ensino comum.

A coordenação pedagógica desenvolve um papel basilar na construção de uma escola acessível, apoiando e formando em serviço professores na que assegurem uma educação de qualidade e equitativa a todos os estudantes, em especial os estudantes historicamente excluídos. Assim, este artigo tem o objetivo de discutir o papel da coordenação pedagógica no apoio docente frente aos desafios de construir uma escola inclusiva.

A escolha metodológica desta pesquisa deu-se pelo relato de experiência, por considerá-lo uma abordagem que permite a reflexão e a análise de vivências práticas em contextos diversos. Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 56), a observação emerge como uma técnica relevante nas pesquisas qualitativas, porque essa abordagem possibilita ao pesquisador a coleta de dados de maneira direta e imersiva, furtando-se de quaisquer manipulações do ambiente que está sendo investigado.

Essa metodologia, que dentro deste artigo assume cunho qualitativo é frequentemente utilizada para compartilhar experiências significativas, promovendo a troca de saberes e a construção de conhecimento. E foi nela que encontramos respaldo para analisar o contexto explorado por conceder que

com um nível de realidade que não pode ser quantificado [...]ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 22).

A análise reflexiva da experiência relatada encontra aporte teórico nos estudos de Freire¹ (2018; 2022) acerca da concepção crítica e cidadã da educação, assim como Gadotti (1998) ; Franco (2008); Mercado (2016); Libâneo (1996; 2013) sobre escola, docência e gestão escolar.

2 O UNIVERSO ANALISADO

Trata-se de um relato de experiência, a partir da prática na coordenação pedagógica do ensino fundamental anos finais e ensino médio de numa escola da rede privada, situada em um bairro de periferia em Maceió. Tal experiência teve início no ano de 2018 quando foi assumida a função de orientadora pedagógica, função que lidava particularmente com estudantes e suas famílias na superação das dificuldades referentes ao processo de aprendizagem.

Passados 12 meses desta experiência, houve uma promoção para o cargo de coordenação pedagógica das turmas de 9º ano e Ensino Médio, acompanhando o trabalho docente e o processo de ensino dos professores de várias áreas de conhecimento. Atualmente esta função vem sendo exercida também com professores do 6º ao 8º ano, configurando responsabilidade sob todos os professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

2.1 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao adentrar no Curso de Pedagogia pude perceber que os percursos de aprendizagem docente e profissional deve-se dar de forma ativa e reflexiva. A análise do cotidiano escolar é ponto cariz dentro da minha prática profissional, que passou a ser enriquecida pela reflexão teórica decorrente dos estudos, debates e reflexões críticas ao longo do curso. Essa é a natureza da minha concepção profissional frente à coordenação pedagógica, pois mesmo me apropriando reflexivamente de fontes teóricas tão vastas dou, sobretudo, relevância à dimensão ontológica sobre a dimensão reflexiva, “pois o conhecimento teórico existe em decorrência de uma substância real sobre a qual a razão se debruça” (Santos, 2012, p. 51).

Na Coordenação Pedagógica é possível vivenciar a real noção do que é preparar um ambiente de ensino e aprendizagem inclusivo, ou seja, que garanta o direito à educação a todos

¹ Devemos considerar, inclusive, que o autor também nos basila no sentido de sua Hpedagogia se concretizar na relação teoria-prática, inovando ao alocar o conceito de práxis de tradição marxista.

os estudantes. A formação docente, sobretudo a formação em serviço atualmente precisa ser pensada pelos pressupostos da educação que inclui, este foi um despertar que a experiência na Coordenação me proporcionou e trouxe aprimoramento para minha formação acadêmica.

Ao ser convidada a assumir a coordenação pedagógica e me deparar com o cenário desafiador da inclusão escolar nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio tive a motivação necessária para produzir este ensaio reflexivo.

Trata-se de um relato genuíno dos desafios da Coordenação Pedagógica no acompanhamento cotidiano das demandas de cada docente frente à construção de uma escola inclusiva, numa sociedade em que os jovens são diariamente laudados com transtornos e distúrbios ligados ao neurodesenvolvimento² (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014) como: Transtorno Opositor e Desafiador (TOD), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG) ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), acrescido a este cenário vemos anualmente crescer o número de estudantes com deficiências que avançam nos estudos e chegam ao Ensino Médio.

O relato da experiência aqui trazida para análise dá-se de 2023 a 2024. Período que foi declarado pelo Ministério da Saúde como fim da emergência em Saúde Pública relativo à pandemia de COVID-19 e, ano em que houve maior número de matrícula de estudantes com TEA na escola. Esta segmentação temporal foi feita a partir da observância de desafios até então pouco presenciados durante o período que estive a frente da coordenação.

Desde o ano de 2023, a escola tem recebido estudantes com laudos de diagnósticos diversos: dislexia, disgrafia, TDAH, TEA, TOD e TAG, alguns desses com comorbidades associadas a deficiência intelectual. Além dos estudantes com laudos, um número aproximado de 2 a 3 alunos de todas as turmas apresentaram comportamentos com níveis médio e alto de ansiedade nos períodos mais decisivos do ano: durante as avaliações formativas e somativas. Realidade que vem aumentando, anualmente, e é explicada pelos dados nacionais:

dados da Rede de Atenção Psicossocial (Raps), vinculada ao SUS, revelam uma tendência preocupante entre 2013 e 2023. Pela primeira vez, a ansiedade entre crianças e jovens superou os índices observados entre adultos em nosso país. Em 2023, a taxa de jovens de 10 a 14 anos atendidos por transtornos de ansiedade atingiu 125,8 a cada 100 mil; e, entre adolescentes, 157 a cada 100 mil. Esse contraste com

² São condições ligadas ao neurodesenvolvimento porque eles “tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 72).

adultos acima de 20 anos se reflete na taxa de 112 a cada 100 mil (SENADO NOTÍCIAS, 2024, s/p).

Vale salientar que além dos laudos de TEA e outros transtornos, a escola também identificou um aumento no número de estudantes que apresentavam comportamentos relacionados a ansiedade e insegurança, principalmente, no momento em que precisam ser avaliados.

Esta situação é aferida e discutida periodicamente em rodas de conversas e reuniões pedagógicas com os docentes, para que aos poucos pudéssemos pensar como agir de forma mais efetiva sobre esse cenário, recorrendo à formação técnica, reflexiva e sensível, a partir do pressuposto que:

a transformação das práticas só poderá ocorrer a partir da compreensão dos pressupostos teóricos que as organizam e das condições dadas historicamente; é também necessário considerar que a prática, como atividade sócio-histórica e intencional, precisa estar em constante processo de redirecionamento, com vistas a se assumir em sua responsabilidade social crítica (Franco, 2008, p 126).

A gama de possibilidades e estudos sobre o tema e a reflexão do cotidiano escolar nos ajudaram a ordenar e sistematizar os saberes e vivências em momentos ricos de formação continuada em serviço voltados à comunidade escolar, principalmente, em prol da melhoria da educação ofertada e da construção de uma escola inclusiva. São aprendizados que contribuem para uma discussão embasada em práticas e reflexões acerca do papel da coordenação pedagógica, da função social da escola e do direito à educação para todos de forma equitativa.

Assim, este relato possibilita ampliar o diálogo sobre o tema ao trazer à tona os desafios de construir uma escola inclusiva num sistema de ensino privado, discutindo que a aproximação com os pressupostos da educação inclusiva é parte constitutiva da gestão escolar.

2.2 A ESCOLA-MERCADO(RIA)

Antes de entrarmos na universidade tendemos a idealizar nossa formação superior. Uns imbuídos de sonhos, outros baseados nos exemplos de seus professores da Educação Básica. Este último geralmente se dá pela perspectiva com base nas ações práticas que percebemos de nossos mestres e outros sujeitos da comunidade escolar. O que pouco se sabe, é que a universidade não ensina como devemos lidar com os desafios dentro da realidade escolar e das

funções escolhidas para exercer. Apenas a prática é capaz de nortear e trilhar nossas condutas, entretanto, estas devem ser revestidas de uma análise praxiológica³ provocada na academia.

Durante o Curso de Pedagogia fui aprendendo que precisamos necessariamente saber fazer, mas antes mesmo precisamos refletir sobre os problemas e desafios que nos são lançados diariamente. Assim, se faz o trabalho dos profissionais da educação. Sobretudo se considerarmos que o ritmo da humanidade segue um fluxo intenso, complexo e contínuo de mudanças, em que as profissões vão exigindo cada vez mais profissionais com qualificação e expertises para resolução de problemas e soluções perante as demandas. Desta forma, o caminho sempre será trilhado pois

a formação inicial não prepara os futuros professores para captar as contradições presentes na prática social, nem para diversidade no educar, além de pouco contribuir para gerar uma nova identidade profissional docente [...] a formação inicial e a continuada devem estar diretamente relacionadas à predisposição do professor a aprender durante toda a vida, associada à compressão de desenvolvimento profissional. (Mercado, 2016, p. 56-57).

A formação inicial e continuada são fundamentais para a qualidade e transformação da atuação profissional, assim como para a transformação social e educacional. Observa-se que gana de muitos profissionais tão presente no início da profissão é responsável pela colocação profissional, garante a estreia no mercado e, ao mesmo tempo, garante a ele condições para pagar as contas. No entanto, observa-se também que com o passar dos anos este mesmo profissional perde o brio e a beleza da docência, muitas vezes, pressionado pelas cobranças impostas pelos sistemas mercadológicos e competitivos, que cobra mais do que oferece.

Na realidade aqui relatada vivenciei experiências de ofertar a formação em serviço para professores com brilho nos olhos sedento por saberes e professores desiludidos engolidos pelo sistema produtivista, que se preocupa com números e produtividades. Ambos se mantêm na lida árdua de assegurar tantas demandas sob controle, alguns com mais resistência em absorver novos caminhos, principalmente, por não aceitar acatar ordens de quem não conhece o dia a dia da sala de aula; enquanto outros se colocam como interessados em aprender para acompanhar as novas situações socioeducacionais que surgem a cada ano letivo.

O coordenador pedagógico percebe que esta realidade é, muitas vezes, justificada pelo cansaço diante da alta demanda e do pouco retorno da escola na ação que lhes é exigida. Soma-

³ A práxis que trazemos com referência neste trabalho bebe da fonte marxiana que a compreende como ação de transformação e como unidade da teoria e da prática. Tal pressuposto reflete a Práxis como ação dialética fundamentada na teoria com o objetivo de transformar a realidade — e a própria teoria também se transforma nesse processo.

se a este cenário a lacuna na formação inicial e continuada dos professores para ensinarem aos estudantes com deficiência, TEA e outros transtornos.

Isso recai sobre a própria identidade profissional dos docentes, sobretudo se considerarmos que “os professores ao ressignificarem suas práticas a partir de sua própria história profissional, do contexto sócio-histórico e da relação com os outros membros da comunidade escolar reconstróem suas identidades como docente” (Mercado, 2016, p. 96).

Na esteira deste pensamento, o coordenador pedagógico também se questiona: Que profissional estou me tornando diante de tantas exigências e desafios postos? Isso tem se demonstrado diariamente como um agente que corrói as convicções dos profissionais da educação no contexto de escola inclusiva, muitas vezes, levando a alguns desses profissionais a desistirem da profissão. O que já ocorreu recentemente com um dos membros da equipe gestora da escola em que esta pesquisa ocorreu.

A realidade vivida e observada durante o ano de 2023 e 2024 nessa escola tem me intrigado a refletir sobre os requintes estritamente mercadológicos e a ênfase nas práticas reprodutivistas que se impõe sobre os interesses sócio pedagógicos, na contramão da formação de sujeitos emancipados e críticos na realidade em que ocupam e de uma escola que acolhe e educa a todos.

Trata-se de uma lógica opressora e desumana, que recai sobre toda a estrutura escolar e mais exclui do que inclui, sendo insuficiente no cotidiano pedagógico a garantia da educação e o direito de aprender, pois oferta o mínimo para quem mais carece de atenção especializada.

O movimento político da inclusão legítima/fundamenta o direito à educação de todos, se contrapondo a concepção neoliberal em que estamos submetidos, onde excluir é prática corriqueira de uma sociedade elitista. [...]Para a consolidação de escolas mais inclusivas é necessário haver uma ressignificação dos fazeres e saberes dos integrantes da ação educativa: estudantes, professores, pais, mães, funcionários, comunidade escolar em geral (Andrade; Dmasceno, 2020, p. 215).

A crescente mercantilização da educação tem levado muitas instituições a priorizarem estratégias de maximização de lucros, frequentemente, às custas de investimentos essenciais no desenvolvimento profissional dos professores. Essa tendência reflete a adoção de práticas empresariais no setor educacional, que enfatiza a eficiência econômica em detrimento da qualidade pedagógica e generaliza o estudante, desconsiderando suas singularidades, potencialidades e especificidades.

Essas reflexões ressaltam a necessidade urgente de reavaliar as prioridades educacionais, garantindo que a busca por lucros não sobreponha o investimento na formação e

valorização dos professores, a medida em que reconhece como função social da educação a formação humana. Elemento essencial para a melhoria na qualidade do ensino.

2.3 NOVOS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE: A ESCOLA QUE INCLUI

Situada num bairro periférico de Maceió, a escola em questão oferta seus serviços naquele local por mais de 40 anos, iniciando como um pequeno educandário até se tornar uma das referências locais de educação privada para os moradores da região. Aos poucos fora ganhando notoriedade e, atualmente, atende a um público de 220 estudantes dos anos finais do ensino fundamental ao ensino médio. Num movimento oposto ao aumento da demanda a escola restringe o corpo técnico, eliminando a figura do orientador e concentrando a demanda do acompanhamento dos estudantes e suas famílias para o coordenador pedagógico, que já era responsável pelo acompanhamento e formação dos professores (Figura 1).

Figura 1 - Organograma institucional dos anos de 2023 e 2024 da escola



Fonte: elaborada pelo autor

Em 2024, o ano letivo iniciou com a divisão da coordenação pedagógica em dois setores: coordenação do ensino fundamental anos finais e coordenação do ensino médio. Agora, há apenas a figura do coordenador pedagógico, como responsável pelos professores, estudantes e pais, acumulando a função de orientação pedagógica.

A função da Direção pedagógica não lida diretamente com os professores, mas se trata de um “setor” diretamente atrelado à direção da escola. Desta forma, a lida direta com os professores e todas as demandas práticas do ensino fica com a coordenação pedagógica. Assim posto, a rotina da escola com o número de alunos que tem, as questões coletivas e particulares de cada turma é bem dinâmica e exige sobremaneira o trabalho da coordenação pedagógica e dos professores.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) nunca foi reformado desde o início dos anos de 2000 e quando perguntado se a comunidade escolar tem acesso ou conhecimento do documento foi respondido por membros da escola que o documento não é disponibilizado, nem está acessível para as famílias. Veja o quão problemático é erguer uma escola inclusiva onde o próprio documento que sustenta e integra objetivos, valores e concepções não é de fácil acesso. O que põe em xeque a exigência inscrita no Art. 12, inciso I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em que: “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I) elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Brasil, 2018, p. 258).

Como coordenadora pedagógica da instituição tenho o privilégio de acesso ao PPP e nele pude verificar que não há uma definição de processos educacional que atenda aos estudantes com deficiências e transtornos. Nada referente às demandas curriculares e avaliativas dos estudantes que fogem ao padrão dos estudantes esperados pela escola. Considerando que no Art. 2º da LDB é instituído que a “educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Trata-se de uma escola para todos que no seu fazer pedagógico deve assegurar no processo de ensino e aprendizagem o direito à educação.

Um PPP, que o próprio nome já diz, “político” tem que trazer esclarecimentos de um trabalho específico dentro de uma ordem estabelecida: “o projeto pedagógico da escola está hoje inserido num cenário marcado pela diversidade. Cada escola é resultado de um processo de desenvolvimento de suas próprias contradições” (Gadotti, 1998, p. 16). Segundo o autor, o PPP deve ser um projeto de transformação social, ou seja, deve buscar, através da educação, a promoção da justiça social e a superação das desigualdades. Para tal. Precisa estar alinhado com os princípios de cidadania e com os direitos humanos, respeitando as diversidades e promovendo a inclusão de todos, independente das condições socioeconômicas, culturais ou religiosas de cada estudante e sua família.

Não tendo a participação das famílias e estudantes na construção e avaliação do PPP, até mesmo por se tratar de uma escola da rede privada, o disposto no arcabouço conceitual e processual da instituição se distancia cada vez mais de uma educação inclusiva e equitativa. Para quem pensa a educação como meio para formação cidadã, tendo que trabalhar sob a insígnia da inclusão, neste PPP o que vemos é a pouca sustentação organizacional e reflexiva para a construção de uma escola inclusiva

Corroborando com este contexto, a formação continuada dos professores não tem debatido sobre os mecanismos de equidade educacional e inclusão escolar. Os planos da coordenação pedagógica precisam ir além de preparar somente os docentes para a inclusão escolar, mas toda a comunidade escolar a fim de que todos possam atender de maneira a conhecer os problemas que os rodeiam e principalmente saber lidar com as situações multifacetadas que surgem ao longo do período letivo.

No entanto a formação docente, incumbência da coordenação pedagógica, tem falhado na atualização do PPP. A base constituinte do trabalho da coordenação pedagógica é o diálogo e ao planejamento colaborativo, visto que a escola não oferece horário de departamento junto aos docentes para troca de experiências e sugestões metodológicas inclusivas. Temos que fazer toda e qualquer tratativa em horário de aula, ou, se for muito urgente, no horário do descanso do professor (20 minutos por turno).

As situações vividas dariam para problematizarmos utilizando várias categorias pedagógicas, no entanto, vale lembrar aqui nos restringiremos acerca da formação destes docentes sobre o que fazer para incluir os estudantes com deficiências e transtornos dentro de uma realidade tão adversa.

2.4 DO PLANEJAMENTO À FORMAÇÃO CONTINUADA: DESAFIOS DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

O fio condutor do meu trabalho frente a coordenação tem sido delineado de forma estratégica já iniciando no começo do ano com as formações pedagógicas, formações que não se repetem pelo resto do ano. Não por falta de sugestão, de necessidade, mas por falta de investimento financeiro sobre quem pode trazer para a escola apontamentos que transforme a prática docente. A ausência da hora de departamento leva a coordenação a sistematizar cuidadosamente o planejamento docente, para conseguir abarcar as necessidades dos estudantes

com deficiências e transtornos, a fim de garantir uma relação efetiva entre ensino e aprendizagem.

Diante de tantos laudos, diante de tantas ausências no PPP e das situações que o docente tem passado em sala de aula e em sua casa na feitura de seus planejamentos e avaliações a coordenação pedagógica cumpre a árdua tarefa de guiar as metas pedagógicas junto à equipe gestora e docente. Nas primeiras semanas, que antecedem o início das aulas, o coordenador pedagógico precisa reunir toda a comunidade escolar por mais tempo, em grupos maiores ou menores confirmar a demanda do contexto e sem despesas remuneratórias extras com carga-horária.

O planejamento aparece como um aliado importantíssimo na vida docente. Além do fato de ser um guia importante, dentro da sua concepção escolar, do ambiente escolar, ele também ensina aos professores sobre educar com método, de forma sistematizada e organizada como deve ser a escola, afinal estamos falando de um ambiente social de troca. Além do mais, como bem observado por Libâneo (2013, p. 222) “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social (...) Isso significa que os elementos do planejamento escolar - objetivos, conteúdos, métodos - estão recheados de implicações sociais”. Por isso, planejar é cuidar da importância da sua aula na vida de cada aluno que a recebe. Então, a demanda dos professores é levada para a coordenação que tem que se adequar a Gestão Escolar, que de fato tem maior autonomia para efetuar os trabalhos, sobretudo daqueles que demandam investimento financeiro.

Outro ponto que merece destaque na atuação do Coordenador pedagógico é a formação continuada de professores, ação essencial para a melhoria da qualidade educacional. Nela os coordenadores desempenham um papel crucial nesse processo. Investir no desenvolvimento profissional dos docentes contribui para a atualização de metodologias de ensino e aprimoramento das práticas pedagógicas.

a formação continuada trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, unilateral, **produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo** (Salles, 2004, p. 7, grifos nossos).

O que se vê últimos anos são cobranças aos docentes e da equipe gestora com a preparação e uma escola atualizada e de qualidade. Este pensamento corrobora com o descrito por Demo (2012, p. 74-75) ao afirmar que a escola por muitas vezes “comparece aí uma impiedade flagrante de cunho neoliberal: enquanto se exige do trabalhador que continue estudando e se atualizando, o mercado, desregulando-se, perde de vista sua ‘responsabilidade social’ ”.

A prática da coordenação, quando alguma situação excludente eclode em sala de aula, é de sempre tento conduzir os professores a pensarem em escolhas pedagógicas que atendam as diversidades, com base no que planejamos: dando sentido ao que se pede, ao que se planeja, para que nosso público, de jovens periféricos ou com deficiência e transtornos, se sinta inserido num contexto curricular inclusivo.

Desta forma, com muito esforço para que os professores, já cansados de ter que dar conta de tantas demandas sem maiores auxílios, pensamos juntos na melhor direção da nossa prática tentando ao máximo sermos dialógicos e reflexivos, pois como dizia Freire (2018, p.107)

quando tentamos um adentramento, no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressent, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.

Diferente disto, é papel da coordenação pedagógica na formação continuada romper com aspectos puramente técnicos, empregados na maioria dos sistemas privados. Romper com um regramento genérico que cabe em várias realidades, sem considerar os estudantes de forma individualizada. Infelizmente, enquanto coordenadora pedagógica assoberbada de demandas externas, muitas provenientes do sistema capitalista, não tenho conseguido parar para refletir porque algumas práticas pedagógicas recorrem à “receitas de bolo”, cuja finalidade se resume a cumprir exigências que não parecem corroborar para a construção de uma escola inclusiva.

Em 2023 e 2024, tínhamos em torno de 14 estudantes entre ensino fundamental anos finais e ensino médio laudados com Disgrafia, Dislexia e TDAH, são descrições em que o déficit de atenção predomina. Ou seja, a demanda para manter estes estudantes dentro dos padrões aceitáveis de aprendizagem é desafiadora, visto que a escola não oferece acompanhante mesmo que isto seja um indicativo no laudo, o que fere diretamente Art. 2º da Lei 14.254/2021:

as escolas da educação básica das redes pública e privada, com o apoio da família e dos serviços de saúde existentes, devem garantir o cuidado e a proteção ao educando com dislexia, TDAH ou outro transtorno de aprendizagem, com vistas ao seu pleno desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, com auxílio das redes de proteção social existentes no território, de natureza governamental ou não governamental (BRASIL, 2021, p. 1)

Apesar da escola ter apenas 02 alunos com TEA, a escola também descumpre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015, na garantia do direito constitucional ao Atendimento Educacional Especializados (AEE):

[...] projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015, p. 13).

O que tem sido feito em termo de planejamento reflete na avaliação da aprendizagem. Esta gira em torno de aplicação direta das situações mais particulares como: medir o nível de habilidade dos estudantes, trabalho que demanda cerca de 2 bimestres para ser concluído, e as vezes mais; juntamente com o acompanhamento de notas. Alguns casos são previstos que seja adicionado em seu boletim algum ponto extra. Ou seja, o modelo atual de inclusão tem sido mais para alcançar avanço quantitativo do que qualitativo. Tudo isso em meio aos atendimentos com estudantes em crise; confecção de cronogramas; análise de avaliações e planejamentos; atendimento aos pais; atendimento ao público que chega sem agendar etc.

Nesta escola, o percurso tem sido feito de maneira nada linear: o estudante vem as aulas, nem sempre leva todo material, o que demanda que acompanhemos junto à família, uma vez que maioria deles precisam de alguém para dar os comandos às funções executivas simples (para quem não é pessoa com deficiência). O professor tem que perceber os momentos de dificuldade de cada estudante e no meio da explicação; precisa elaborar uma nova forma de ensinar, às vezes mais de um por sala, fazer os trabalhos e as atividades sem prejudicá-los; ainda dá suporte para os demais; gerenciar possíveis crises de desregulação durante algum estresse.

A coordenação na maioria das vezes, atua para que o trabalho funcione para todos os estudantes sem aparentar a notória exclusão dos discentes com deficiências ou transtornos de um processo real e efetivo de aprendizagem, tem que adentrar em funções de acompanhamento que teoricamente não são da sua demanda, como por exemplo acompanhar as agendas destes, e como está o andamento dos prazos dos trabalhos e organização dos estudos para que daí

possamos passar o possível para a família, de modo que a mesma possa ter o máximo de condições possíveis de participar da vida acadêmica do(a) seu(a) filho(a).

A coordenação pedagógica tem sido um grande aprendizado de humanidade que, mesmo tendo professores e colegas brilhantes na Universidade, não aprenderia em nenhum outro lugar. Isso, unido ao meu hiperfoco que é a gana em manter as coisas hiper organizadas, sim eu também tenho laudo de TDAH, passo pela autocobrança que muitas vezes é até injusta, de manter o processo o mais leve possível para meus pares e para os estudantes. Desta forma, depois de muito me cobrar sobre o que entrego aos meus colegas professores, penso o que a literatura já nos indicou:

um coordenador pedagógico sozinho, por mais competente que seja, não conseguirá imprimir as marcas de uma dinâmica pedagógica se a instituição e seus contornos administrativos/políticos não estiverem totalmente comprometidos, envolvidos e conscientes dos princípios pedagógicos que o grupo elegeu para conduzi-los (Franco, 2008, p 128).

Esta citação vem junto ao meu amadurecimento profissional adquirido pela prática e pelas constantes conversas fora da escola com professores que são do meu ciclo de amizades. Certa vez a professora de português do ensino médio me disse: “querida, não agarre o mundo com as mãos, você só tem duas e precisa delas. Cada um dá o que tem!”. E passei a também a atribuir à instituição o seu papel. O meu eu cumpro diariamente a partir das 7h00 e percorro por seis horas sem pausa, deixando o máximo de respostas às situações, e uma agenda repleta de pautas para os próximos dias.

Considerações finais

Após o relato de experiência, é possível afirmar que a coordenação pedagógica tem impacto determinante na construção de uma escola inclusiva, embora esse protagonismo, na prática, ainda apresente desafios. Notamos, principalmente, a carência de ações de formação continuada e específica e o assessoramento integral aos docentes como margem de melhoria da gestão escolar, que precisa de fortalecimento e valorização desse setor no papel de promoção e difusão de práticas inclusivas.

Assim, é preciso que haja uma política institucional que valorize a atuação de professores para atendimento às diversidades, com encontros constantes para troca de experiências, capacitações e escuta ativa de demandas docentes; que a cultura escolar seja a de uma escola que tenha a inclusão como princípio pedagógico e social e, portanto, que veja cada estudante, indistintamente, como alguém que detém potencialidades que precisam ser

reconhecidas e desenvolvidas. Em outras palavras, a proposta é que a coordenação pedagógica seja reconhecida, pelos gestores administrativos da escola, como aliada estratégica na luta por uma escola inclusiva, democrática e acolhedora. E que de fato ofereça suportes formativos efetivos que possam abarcar as necessidades da comunidade escolar, sobretudo a docente.

O acesso à escola básica de alunos com diagnóstico de TEA e TDAH também têm sofrido significativos avanços a partir das leis que regulamentam a inclusão deles nas escolas e universidades. A obrigatoriedade representa um marco na acessibilidade do direito à educação para todos, tornando a sociedade mais justa e igualitária.

No entanto, vale ressaltar que essa vitória exige atenção cotidiana das escolas. Cumprir o mínimo para atender a essas demandas, não seria suficiente. As instituições precisam revisar e desenvolver continuamente as práticas, os recursos e as formações que os permitem exercer a inclusão de maneira eficaz, calorosa e realmente desafiadora a promover um desenvolvimento integral. Em resumo, a inclusão não deve ser vista como uma obrigação, mas também, como um compromisso permanente da comunidade escolar.

Dessa forma, a escola deve ser um caminho para a emancipação humana, promovendo a autonomia e a responsabilidade social, ajudando a formar uma sociedade justa e democrática. Ou seja, a escola não é somente o local em que os estudantes se preparam para o mercado de trabalho, e sim o ambiente em que os alunos aprimoram as competências para a sua compreensão do papel dele no mundo.

No entanto, para isso a escola não deve se limitar à transmissão de conteúdos, mas ser um ambiente que estimula o diálogo, a reflexão e a construção de uma consciência coletiva, contribuindo para a formação de indivíduos capazes de transformar positivamente o mundo em que vivem. E isso precede a atuação dos alunos, é algo que já tem que nascer na raiz do trabalho pedagógico.

O que eu vejo no meu cotidiano como coordenadora escolar me traz sentimentos contraditórios. Por um lado, acredito na força de trabalho dos professores, que muitas vezes se esforçam sobremaneira para criar um ambiente positivo e acolhedor para os alunos com deficiências, dedicando além de estratégias pedagógicas, atenção e até mesmo carinho de forma genuína. Por outro lado, meu autoconvencimento diário se arrefece diante das tantas negativas e obstáculos impostos pelos gestores administrativos, que muitas vezes parecem não compreender a importância de investir de forma consistente na inclusão e no suporte necessário.

Diante das abordagens teóricas que nos foram instrumento para crítica e reconhecimento da importância do papel formativo da coordenação pedagógica na construção de uma escola

inclusiva, destacamos que a inclusão não é apenas uma questão de cumprir leis ou de adaptar espaços físicos, mas envolve uma mudança de paradigma na prática pedagógica, na cultura escolar e na formação dos profissionais. Acreditamos ainda que a formação continuada é essencial para que os professores possam adquirir novas competências, estratégias e conhecimentos que os capacitem a atender às diversidades presentes na sala de aula de forma efetiva e sensível.

Com base no que foi dito até aqui, alinhamos nosso pensamento aos paradigmas da pedagogia crítica, como por exemplo os princípios freirianos com sua visão humanista, libertadora e dialógica da educação. Freire acreditava que a educação não era racionalmente uma questão de depositar nos alunos fatos e informações, mas sim um método dialógico de reflexão e libertação, um chamado para o qual alunos e professores são igualmente importantes. Desta forma, pensamos que a diversidade não é problema, mas potência pedagógica; a escuta ativa é um caminho essencial para a inclusão real. É assim que devemos pensar a escola. Num organismo de funções e responsabilizações mútuas e concatenadas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Patrícia Ferreira de; DAMASCENO, Allan rocha. **Novas construções sociais de aprendizagens: inclusão em educação para quê?**. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 25, n. 3, p. 211-230, set. / dez 2020

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Lei Nº 14254/21, de 30 de novembro de 2021. **Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem**. Brasília: Presidência da República, Secretaria Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2021]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14254.htm. Acesso em: 10 de. mar. de 2020.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília: Presidência da República, Secretaria Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos [2015]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

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

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. Petropolis, RJ: Vozes, 2018.

DEMO, Pedro. **Habilidades e competências no século XXI**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FRANCO, M. A. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Educativa, Goiânia, Revista do Departamento de Educação da UCG**, v.8, n.1, p.125-138, jan./jul. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Salto para o Futuro: Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico/ Secretaria de Educação a Distância**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Organização e gestão da escola: Teoria e Prática**. Goiás: Alternativa, 1996.

LIMA, Paulo Gomes. A formação do educador reflexivo: um olhar sobre a construção de sua prática pedagógica. **Revista da Escola Adventista, Engenheiro Coelho/SP**, v. 6, n. 4, p. 18-21, 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/17112>. Acesso em 12 de fev. de 2025.

MERCADO, Elisangela Leal de Oliveira. **Identidades do professor de educação especial no contexto de Maceió-Alagoas**. 2016. 318 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

NERI, Pollyanna Mendes Alcântara; GARCIA, Eneida Maria Silva; SOARES, Gabriel de Oliveira. Atuação de profissionais do AEE em tempos de pandemia: desafios e perspectivas. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 38, p. 1-4, 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/38/atuacao-de-profissionais-do-aee-em-tempos-de-pandemia-desafios-e-perspectivas>. Acesso em: 12 mar. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. **Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SALLES. Fernando Casadei. A formação continuada em serviço. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 34, n. 2, p. 1-8, 2004.

SANTOS, Josiane Soares. **“Questão Social”**: particularidades do Brasil. São Paulo: Cortez, 2012.