

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

Tatiane Cristine de Camargo

**A atuação do coordenador pedagógico: formação, articulação e transformação
na inclusão de estudantes com deficiência intelectual**

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

**São Paulo
2025**

Tatiane Cristine de Camargo

A atuação do coordenador pedagógico: formação, articulação e transformação na inclusão de estudantes com deficiência intelectual

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre Profissional em Educação: Formação de formadores, sob a orientação da Professora Doutora Vera Maria Nigro de Souza Placco.

São Paulo
2025

Banca Examinadora

Prof.^a DR.^a Vera Maria Nigro de Souza Placco

Prof.^a DR.^a Laurinda Ramalho de Almeida

Prof.^a DR^a Patrícia Cristina Campos Ramos

DEDICATÓRIA

Aos professores que transformam a sala
de aula em um espaço de sonhos e
possibilidades...

E acreditam na inclusão de todos como
alicerce para a construção de uma
sociedade mais justa.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é privilégio de quem vê
A vida com o coração
Pra quem sabe ver nas coisas
Mais simples, imensidão
Beleza rara no que é comum
(Rafael Gomes)

Gratidão! Primeiramente, a Deus, pela vida, pelas conquistas e pela força concedida para enfrentar as adversidades cotidianas.

Gratidão à minha mãe, por acreditar em meus sonhos e sempre me incentivar a buscar novos conhecimentos.

Gratidão à querida professora Vera Placco, que me orientou de maneira generosa, compartilhando sua sabedoria e tornando-se grande inspiração para minha atuação na Educação.

Gratidão às professoras Laurinda Ramalho de Almeida e Patrícia Cristina Campos Ramos, pelas preciosas contribuições para a realização dessa pesquisa.

Gratidão ao Programa de Mestrado Profissional em Formação de Formadores, que acolhe os discentes com imenso carinho e nos propicia saberes imprescindíveis para qualificar as práticas pedagógicas no chão da escola.

Gratidão ao assistente de coordenação do programa, Humberto, sempre disposto a ajudar.

Gratidão aos colegas de curso pela parceria durante nossa jornada de estudos.

Gratidão aos colegas com os quais trabalhei e trabalho, pela partilha de conhecimentos e por acreditar na potência da escola pública.

Gratidão ao meu diretor Marco Antônio Branco Edreira, pela compreensão e apoio ao ajustar meu horário de trabalho, permitindo que eu pudesse conciliar meus compromissos profissionais com os estudos.

Gratidão às famílias e aos estudantes que confiam no meu trabalho e me concedem diariamente a oportunidade de aprender, em especial, às famílias de estudantes com deficiência.

Gratidão aos coordenadores pedagógicos, participantes desta pesquisa, que se predispuaram a ajudar, respondendo aos meus questionamentos.

Gratidão à vida pela beleza de seus detalhes!

Gratidão!

EPÍGRAFE

Diversidade

Seja menos preconceito, seja mais amor no peito
Seja amor, seja muito amor.
E se mesmo assim for difícil ser
Não precisa ser perfeito
Se não der pra ser amor, seja pelo menos respeito.
Há quem nasceu pra julgar
E há quem nasceu pra amar
E é tão difícil entender em qual lado a gente está
E o lado certo é amar!
Amar para respeitar
Amar para tolerar
Amar para compreender,
Que ninguém tem o dever de ser igual a você!
O amor meu povo,
O amor é a própria cura, remédio pra qualquer mal.
Cura o amado e quem ama
O diferente e o igual
Talvez seja essa a verdade
Que é pela anormalidade que todo amor é normal.
Não é estranho ser negro, estranho é ser racista.
Não é estranho ser pobre, estranho é ser elitista.
O índio não é estranho, estranho é o desmatamento.
Estranho é ser rico em grana, e pobre de sentimento.
Não é estranho ser gay, estranho é ser homofóbico.
Nem meu sotaque é estranho, estranho é ser xenofóbico.
Meu corpo não é estranho, estranha é a escravidão,
que aprisiona seus olhos nas grades de um padrão.
Minha fé não é estranha, estranha é a acusação,
que acusa inclusive quem não tem religião.
O mundo sim, é estranho, com tanta diversidade
Ainda não aprendeu a viver em igualdade.
Entender que nós estamos percorrendo a mesma estrada.
Pretos, brancos, coloridos
Em uma só caminhada
Não carece divisão por raça, religião
Nem por sotaque
Oxente!
Sejam homem ou mulher
Você só é o que é
Por também ser diferente.
Por isso minha poesia, que sai aqui do meu peito
Diz aqui que a diferença nunca foi nenhum defeito.
Eu reforço esse clamor:
Se não der pra ser amor, que seja ao menos RESPEITO!

(Bráulio Bessa)

CAMARGO, Tatiane Cristine. **A atuação do coordenador pedagógico: articulação, formação e transformação na inclusão de estudantes com deficiência intelectual.** Trabalho final (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como a atuação do coordenador pedagógico pode potencializar a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, promovendo práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem desse público. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos: identificar as estratégias formativas e os temas abordados pelos coordenadores pedagógicos para apoiar os professores no processo de inclusão; examinar as ações de articulação realizadas pelo coordenador para incentivar práticas inclusivas, respeitando as singularidades dos estudantes com deficiência intelectual; e investigar as alternativas disponíveis no contexto escolar para sua atuação, visando transformar a escola em um ambiente inclusivo que promova a participação plena desses estudantes. O embasamento teórico sobre a coordenação pedagógica escolar fundamentou-se nos estudos de Domingues (2014), Placco, Almeida e Souza (2010, 2011, 2015), bem como de Souza e Placco (2010, 2012, 2015). A discussão sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual apoiou-se em autores como Bordin e Scheid (2019), Braga (2020), Borges (2022), Mantoan (2003) e Sasaki (1997, 2009), entre outros. Além disso, foram analisados documentos e legislações pertinentes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015). A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa (Lüdke & André, 2013), utilizando entrevistas semiestruturadas e a análise de Projetos Político-Pedagógicos como principais instrumentos para a construção das informações. Participaram do estudo quatro coordenadoras pedagógicas responsáveis pelo acompanhamento de turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas da rede municipal de ensino de São Paulo. Os resultados evidenciam que a atuação do coordenador pedagógico é fundamental para potencializar a inclusão de estudantes com deficiência intelectual. A análise das informações possibilitou a construção de três categorias que estruturaram essa atuação: Formação Docente: Caminhos para o Atendimento às Singularidades e a Eliminação de Barreiras; Articulação: Potencialização de Recursos e Superação de Desafios na Inclusão de Estudantes com Deficiência Intelectual; e Transformação: Criação de uma Comunidade Inclusiva e Enfrentamento ao Capacitismo. A formação centrada na escola mostrou-se essencial para favorecer a reflexão crítica dos professores sobre suas práticas pedagógicas voltadas a estudantes com deficiência intelectual. Ademais, a pesquisa aponta que a flexibilização curricular, o ensino colaborativo e o uso de tecnologia assistiva constituem ações indispensáveis para eliminar barreiras no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, desafios como a resistência docente, a falta de tempo para o acompanhamento e a necessidade de maior suporte institucional ainda se configuram como entraves à atuação do coordenador pedagógico na implementação de práticas educacionais inclusivas.

Palavras-chave: coordenador pedagógico; inclusão; deficiência intelectual; formação docente.

CAMARGO, Tatiane Cristine. **The role of the pedagogical coordinator: articulation, student education, and transformation in the inclusion of students with intellectual disabilities.** Final paper (Master's Degree in Education: Teacher Education) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2025.

ABSTRACT

This research aims to analyze how the role of the pedagogical coordinator can enhance the inclusion of students with intellectual disabilities by promoting pedagogical practices that support their learning. To this aim, the following specific objectives were defined: to identify the formative strategies and themes addressed by pedagogical coordinators to support teachers in the inclusion process; to examine the articulation actions carried out by the coordinator to encourage inclusive practices, respecting the singularities of students with intellectual disabilities; and to investigate the available alternatives within the school context for their role, aiming to transform the school into an inclusive environment that fosters the full participation of these students. The theoretical foundation regarding school pedagogical coordination was based on the studies of Domingues (2014), Placco, Almeida, and Souza (2010, 2011, 2015), as well as Souza and Placco (2010, 2012, 2015). The discussion on the inclusion of students with intellectual disabilities was supported by authors such as Bordin and Scheid (2019), Braga (2020), Borges (2022), Mantoan (2003), and Sasaki (1997, 2009), among others. In addition, relevant documents and legislation were analyzed, such as the Law of Guidelines and Bases of National Education (BRASIL, 1996), the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (BRASIL, 2008), and the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities (2015). The research adopted a qualitative approach (Lüdke & André, 2013), using semi-structured interviews and the analysis of Political-Pedagogical Projects as the main instruments for data construction. The study involved four pedagogical coordinators responsible for supporting initial grades classes in municipal schools in São Paulo. The results highlight that the pedagogical coordinator's role is fundamental to enhancing the inclusion of students with intellectual disabilities. The analysis of the data led to the construction of three categories structuring this role: Teacher Education Paths for Addressing Singularities and Eliminating Barriers; Articulation: Enhancement of Resources and Overcoming Challenges in the Inclusion of Students with Intellectual Disabilities; and Transformation: Creating an Inclusive Community and Confronting Ableism. School-based training proved essential to fostering teachers' critical reflection on their pedagogical practices aimed at students with intellectual disabilities. Moreover, the research indicates that curricular flexibility, collaborative teaching, and the use of assistive technology are indispensable actions to eliminate barriers in the teaching and learning process. However, challenges such as teacher resistance, lack of time for follow-up, and the need for greater institutional support still pose obstacles to the pedagogical coordinator's efforts in implementing inclusive educational practices.

Keywords: pedagogical coordinator; inclusion; intellectual disability; teacher education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Resumo das Pesquisas Correlatas

QUADRO 2 - Categorias de Análise e as respectivas Subcategorias

QUADRO 3 - Síntese das Inferências sobre estudo de caso na formação sobre deficiência intelectual

QUADRO 4 - Formação Docente para Processos Avaliativos Inclusivos

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Matrículas do público-alvo da educação especial por Diretoria Regional de Educação

TABELA 2 - Dados para caracterização das unidades escolares que os CPs entrevistados atuam

TABELA 3 - Caracterização dos participantes da pesquisa

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 - Matrícula de pessoas com deficiência na Educação Básica

IMAGEM 2 - Mapa com a localização das EMEFs pertencentes a Diretoria Regional Pirituba/Jaraguá

IMAGEM 3 - Finalidades do Plano Educativo Individual presentes nos PPPs

IMAGEM 4 - Colaboração e coensino

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Percentual de matrículas da Educação Especial em classe comum por deficiência - 2024

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	American Association on intellectual and Developmental Disabilities
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério
CEFAI	Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão
CID	Classificação Internacional de Doenças
COPED	Coordenadoria pedagógica
CP	Coordenador pedagógico
DI	Deficiência Intelectual
DIEFEM	Divisão de Ensino Fundamental e Médio
DIPED	Divisão Pedagógica
DRE	Diretoria Regional de Educação
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
FORMEP	Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EOL	Escola Online
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases Educacionais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAAI	Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão
PAEE	Professor de Atendimento Educacional Especializado
PEI	Plano Educacional Individualizado
PCD	Pessoa com Deficiência
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios
PROUNI	Programa Universidade para todos
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
QI	Quociente de Inteligência
RME-SP	Rede Municipal de Ensino de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TGD	Transtorno Global de Desenvolvimento

INTRODUÇÃO.....	20
CAPÍTULO 1: PESQUISAS CORRELATAS.....	26
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	30
2.1 A Educação Especial na perspectiva inclusiva na rede Municipal de ensino de São Paulo.....	30
2.2.1 O conceito de deficiência intelectual: uma perspectiva sociopolítica.....	34
2.2.2 A aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual: contribuições da perspectiva histórico-cultural a partir de Vygotsky.....	38
2.3 O coordenador pedagógico no município de São Paulo.....	42
2.3.1 O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola: um olhar para a inclusão de estudantes com deficiência intelectual.....	46
2.3.2 O coordenador pedagógico e suas funções articuladora e transformadora no contexto da inclusão de pessoas com deficiência intelectual.....	51
CAPÍTULO 3: TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	57
3.1 Abordagem da pesquisa.....	58
3.2 Contexto da pesquisa.....	60
3.3 Participantes da pesquisa.....	62
3.4 Instrumentos para produção de informações.....	64
3.5 Procedimentos para a análise e construção de categorias.....	66
3.6 Aspectos éticos da pesquisa.....	67
CAPÍTULO 4: ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	69
4.1 Categoria 1: Formação centrada na escola: caminhos para o atendimento às singularidades e a eliminação de barreiras.....	71
4.1.1 O Processo de autoformação do coordenador pedagógico: compreendendo as singularidades da deficiência intelectual.....	72
4.1.2 Estratégias formativas: estudo de caso e tematização da prática.....	75

4.1.3 Formação docente e o desenho universal para a aprendizagem: atendimento às necessidades educacionais de estudantes com deficiência intelectual.....	81
4.1.4 Formação e tecnologia assistiva: rompendo barreiras para o acesso ao currículo.....	83
4.1.5 Formação docente e avaliação inclusiva para estudantes com deficiência intelectual: perspectivas e práticas	86
4.2 Categoria 2: Articulação: potencialização de recursos e superação de desafios na inclusão de estudantes com deficiência intelectual.....	90
4.2.1 Elaboração e acompanhamento do Plano Educacional Individualizado: estratégias para garantir o acesso ao currículo.....	91
4.2.2 Flexibilização curricular: estratégias para propostas de ensino equitativas.....	95
4.2.3 Ensino colaborativo e o fortalecimento do trabalho coletivo.....	97
4.2.4 Articulação e Parceria com a Família: Engajamento no Processo de Inclusão de Estudantes com Deficiência Intelectual.....	102
4.2.5 Articulação com a Rede de Apoio e Acompanhamento Multidisciplinar: Um Olhar para o Desenvolvimento Integral dos estudantes com DI.....	105
4.3 Categoria 3:Transformação: Criação de uma comunidade inclusiva e combate ao capacitismo.....	107
4.3.1 O Projeto Político-Pedagógico e a formação de uma comunidade inclusiva	107
4.3.2 O desenvolvimento de projetos institucionais e o combate ao capacitismo	111
4.3.3 Ambiente inclusivo e a qualificação dos tempos e espaços: a importância da representatividade na escola.....	113
CAPÍTULO 5: PLANO DE FORMAÇÃO.....	119
5.1 Fundamentação teórica.....	119
5.2 Mapeamento das demandas formativas.....	120
5.3 Planejamento Participativo.....	121
5.4 Organização dos grupos e encontros.....	123
5.5 Desenvolvimento das ações formativas.....	124
5.6 Recursos necessários.....	125
5.7 Avaliação e replanejamento.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127

REFERÊNCIAS..... 132

APÊNDICES..... 139

APRESENTAÇÃO

Em um movimento dialético, nos constituímos como sujeitos, ao mesmo tempo em que constituímos a história de nossa sociedade. Portanto, o relato da trajetória profissional de um pesquisador auxilia na compreensão de suas escolhas e no reconhecimento de seu lugar de fala¹. Diante disso, considero pertinente apresentar uma breve narrativa de meu percurso como educadora, enfatizando meu encontro com a Educação Especial na perspectiva inclusiva e a motivação para realizar a presente pesquisa.

A tecitura de minha identidade profissional

A diversidade garante que crianças possam sonhar sem colocar fronteiras ou barreiras para o futuro e os sonhos delas. (*Malala Yousafzai*, 2014)

É com a citação do discurso da ativista Malala Yousafzai, ao receber o Prêmio Nobel da Paz em 2014, que dou início à apresentação de minha trajetória como educadora. Os sonhos são inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, pois nos movem a lutar por desejos individuais ou coletivos, como a construção de uma sociedade mais justa.

Sempre fui uma menina cheia de sonhos. Ser professora era um deles; eu estava sempre rodeada por livros e cadernos, nos quais escrevia, rabiscava e viajava através da leitura de inúmeras histórias. Os dramas, aventuras e suspense da coleção Vaga-Lume² ainda despertam em mim deliciosas memórias, permeadas por alegria, medo, saudade, esperança e outras emoções.

Na escola, ajudar meus colegas com as atividades me trazia imensa satisfação. Eu era uma aluna dedicada, que ouvia atentamente as explicações dos meus professores e, a cada novo conhecimento, eu ficava fascinada e buscava relacioná-lo ao mundo ao meu redor. Assim, a admiração por meus professores, pela literatura e

¹ O conceito refere-se ao lugar social que um interlocutor ocupa e considera que as diferentes interpretações são baseadas nas experiências de cada indivíduo. No Brasil, este conceito ficou conhecido a partir dos estudos da filósofa Djamila Ribeiro.

² Coleção de livros infantojuvenis brasileiros, lançada em 1973, pela Editora Ática. Com mais de 100 títulos publicados.

pelo conhecimento reafirmava, a cada dia, o sonho de um dia guiar outros na jornada do saber.

Esperei ansiosamente terminar o Ensino Fundamental para cursar o magistério³, o antigo curso Normal. Assim ocorreu. Ingressei no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério (CEFAM) e, aos 16 anos, tive meu primeiro contato com a disciplina didática e com a obra “Pedagogia da Autonomia”, de Paulo Freire. Fiquei encantada com o modo como o autor abordava os atos de ensinar e aprender, mas confesso que foi aos 17 anos, quando iniciei o estágio em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, que descobri uma grande paixão: alfabetizar.

Minha primeira experiência como professora regente foi em 2006, em uma pequena escola particular de Educação Infantil. O início foi desafiador e com pouco encantamento, visto que a concepção de Educação Infantil que eu havia estudado e na qual acreditava não condizia com a realidade que eu estava vivenciando.

No ano seguinte, fui contratada por outro colégio particular para lecionar em uma turma de primeiro ano. Fiquei extremamente feliz com a nova oportunidade, pois trabalharia com alfabetização. Nesse mesmo ano, também fui aprovada em Letras pelo Programa Universidade para Todos⁴(PROUNI), uma grande conquista para mim e orgulho para os meus pais, já que eu seria a primeira pessoa da família a cursar o nível superior.

É importante esclarecer que escolhi cursar Letras para aprofundar os meus estudos acerca da linguagem. Eu presumi que adquirir novos saberes linguísticos possibilitaria qualificar minhas práticas enquanto alfabetizadora. De fato, minhas aulas foram se tornando mais atrativas à medida em que tive contato com os conteúdos de fonética, gramática, linguística, análise do discurso e literatura infantil.

Embora estivesse feliz em trabalhar com uma turma de alfabetização, eu tinha como meta ingressar como docente na rede pública de ensino, já que cursei toda a Educação Básica em escolas públicas, o que me faz acreditar na importância de lutar por uma Educação pública de qualidade para todos. Assim, participei de concursos para professor titular de Ensino Fundamental I nas redes estadual e municipal de São

³ Curso em nível médio que formava professores para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

⁴ Programa do governo federal criado em 2004, com a finalidade de oferecer bolsas de estudos integrais ou parciais, em universidades privadas, para jovens com baixa renda.

Paulo. Fui aprovada em ambos e iniciei minha jornada na educação pública estadual em fevereiro de 2008 e na municipal, em agosto do mesmo ano.

Foi uma grande realização, senti que finalmente havia encontrado meu caminho profissional. Minha primeira turma na rede estadual foi um segundo ano do Ensino Fundamental. Lembro-me perfeitamente do dia em que cheguei na unidade escolar para iniciar o exercício: a coordenadora pedagógica (CP) me chamou em sua sala e disse ter algo delicado para me contar, acrescentando: “Essa turma tem uma criança com Síndrome de Down, mas não se assuste, vou te ajudar.”

Fiquei apreensiva e temerosa, pois não sabia como trabalhar com uma estudante com deficiência. No entanto, realmente recebi da coordenadora pedagógica todo o apoio necessário, demonstrando a importância desse profissional no suporte ao trabalho docente com estudantes com deficiência.

Além disso, desenvolvi um afeto imenso pela estudante. Fui sua professora por três anos e, para ensiná-la da melhor maneira possível, participei de cursos, pesquisei bastante e busquei o auxílio de profissionais mais experientes, o que evidenciou para mim a importância da formação continuada. Assim, todos os anos, passei a receber em minhas turmas estudantes com diversas deficiências. Esse fato proporcionou-me uma experiência docente rica e gratificante, tornando-me conhecida por gostar de trabalhar com estudantes com deficiência.

Com os saberes adquiridos, comecei não apenas a adaptar minhas práticas de ensino para atender às necessidades específicas desses alunos, mas também a colaborar com meus colegas professores no planejamento de ações voltadas para a inclusão de estudantes com deficiência na sala regular.

Trabalhar com crianças com deficiência despertou em mim uma paixão, regada pela afetividade e pela empatia. Na Educação Especial, descobri que ensinar é muito mais do que transmitir conhecimentos; é compreender a alma de cada pessoa, é ter a paciência de quem cultiva sonhos e a perseverança de quem compartilha a jornada. Cada pequena conquista, seja aprender uma nova habilidade de comunicação, alcançar um marco acadêmico ou simplesmente expressar a alegria de uma descoberta, é uma celebração que renova meu compromisso com a educação inclusiva.

Tendo registrado como surgiu meu apreço por trabalhar com a Educação Especial, retomo a narrativa do meu percurso profissional. Entre 2017 e 2022, vivenciei um período de transição na minha carreira, saindo da atuação como docente

para assumir um cargo efetivo na coordenação pedagógica. Após 14 anos lecionando, passei a almejar novos desafios profissionais, senti o desejo de contribuir para a melhoria do ensino público na condição de gestora.

Nestas circunstâncias, em 2017, comecei a me dedicar aos estudos para participar do concurso para o cargo de coordenador pedagógico. Realizei cursos preparatórios e estudava duas horas diariamente. Foram dois anos de muita dedicação e muitos avanços, nos quais ampliei significativamente meus conhecimentos pedagógicos.

Finalmente, em 2019, participei do referido concurso e fui aprovada. Diante da nova função que ocuparia, reconheci a necessidade de assumir o compromisso de voltar a estudar no espaço acadêmico. Iniciei dois cursos de especialização na Universidade Federal do ABC: Educação em Direitos Humanos e Educação Especial e Inclusiva, ambos concluídos em outubro de 2022.

Considerando os desafios que enfrentei no primeiro ano de coordenação pedagógica e minha paixão pela Educação Especial, em 2022, ao escrever minha monografia para a conclusão do curso de especialização em Educação Especial e Inclusiva, pesquisei sobre a atuação do coordenador pedagógico no processo de inclusão de estudantes com deficiência. No entanto, o tempo para a pesquisa foi insuficiente para aprofundar as análises. Por isso, decidi que ampliaria os estudos no mestrado. Assim, em 2023, iniciei o Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, com o intuito de qualificar minha ação formadora, como coordenadora pedagógica, e com a aspiração de realizar uma pesquisa que contribuisse com outros coordenadores pedagógicos na atuação junto aos docentes na inclusão de estudantes com deficiência intelectual na sala de aula regular.

Em resumo, os desafios iniciais enfrentados na coordenação pedagógica, aliados à minha paixão pela Educação Especial na perspectiva inclusiva, impulsionaram meu desejo de aprofundar conhecimentos e práticas na área. A especialização em Educação Especial e Inclusiva forneceu uma base significativa, mas evidenciou a necessidade de um estudo mais aprofundado, o que me motivou a ingressar no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores. Por meio desse percurso acadêmico, busco não apenas aprimorar minha própria prática, mas, também, oferecer suporte a outros coordenadores pedagógicos. Acredito que, com uma formação sólida e contínua, podemos construir um ambiente educacional mais equitativo.

INTRODUÇÃO

Iniciamos nosso estudo resgatando os principais acontecimentos históricos da educação de pessoas com deficiência. Esse conhecimento não apenas nos ajuda a interpretar o cenário atual da Educação Especial na perspectiva inclusiva, mas também a compreender como a sociedade e as políticas têm evoluído ao longo do tempo. É importante destacar que a trajetória histórica da escolarização das pessoas com deficiência foi marcada por exclusão, segregação e negligência.

Segundo Sassaki (1997), a história das pessoas com deficiência pode ser dividida em quatro fases: exclusão, quando não recebiam nenhum atendimento educacional; segregação, quando eram atendidas em instituições especializadas; integração, quando recebiam atendimento em classes especiais⁵em escolas de ensino regular; e inclusão, quando foram inseridas em turmas de ensino regular.

De acordo com Mazzota (2011) a história da Educação Especial no Brasil é constituída por dois períodos, marcados pela natureza e abrangência das ações voltadas para as pessoas com deficiência: o primeiro período, de 1854 a 1956, é caracterizado por iniciativas particulares e isoladas; o segundo período, de 1957 a 1993, apresenta iniciativas de âmbito nacional.

No Brasil, as primeiras instituições de atendimento para pessoas com deficiências surgiram durante o período colonial, uma época em que a educação era restrita a um seletivo grupo privilegiado economicamente, socialmente e culturalmente. Em 1854, Dom Pedro II criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 1857, fundou o Instituto dos Surdos-Mudos. Convém apontar que ambas as instituições: "[...] para pessoas com deficiência visual e surdez, criadas à época do Império por D. Pedro II, existem até hoje como centros de referência nacionais" (Fernandes, 2011, p. 45). Em ambos os institutos imperiais, um tempo depois da inauguração foram instaladas oficinas para aprendizagem de ofícios, como tipografia e encadernação para os meninos cegos e tricô para as meninas; oficina de sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos. (Mazzota, 2011, p.30)

Durante a primeira metade do século XX, havia quarenta estabelecimentos do ensino regular, mantidos pelo poder público, que prestavam algum atendimento

⁵ Turma formada por estudantes com deficiências distintas.

escolar para deficientes “mentais”. Ainda quatorze estabelecimentos de ensino regular, atendiam alunos com outras deficiências. (Mazzota, 2011, p.31)

Entretanto, a inclusão de pessoas com deficiência na política educacional do Brasil só ocorreu um século após a criação dos institutos imperiais. Em 1957, o atendimento educacional às pessoas “excepcionais” foi explicitamente abordado por meio de uma campanha nacional. Assim, no período de 1957 a 1993 fica evidenciada a ação governamental por meio de campanhas, legislações e planos voltados para a educação de pessoas com deficiência.

Neste período, merece destaque a promulgação da Constituição Federativa de 1988, que iniciou o processo de democratização do acesso à educação básica, consagrando a escola pública como um direito universal. Em seu artigo 205, a Constituição estabelece que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade.”

Ademais, a Constituição de 1988 estabeleceu o atendimento educacional especializado (AEE) para pessoas com deficiência, prioritariamente na rede regular de ensino. Essas reformas no sistema educacional impulsionaram iniciativas e debates em torno da inclusão educacional.

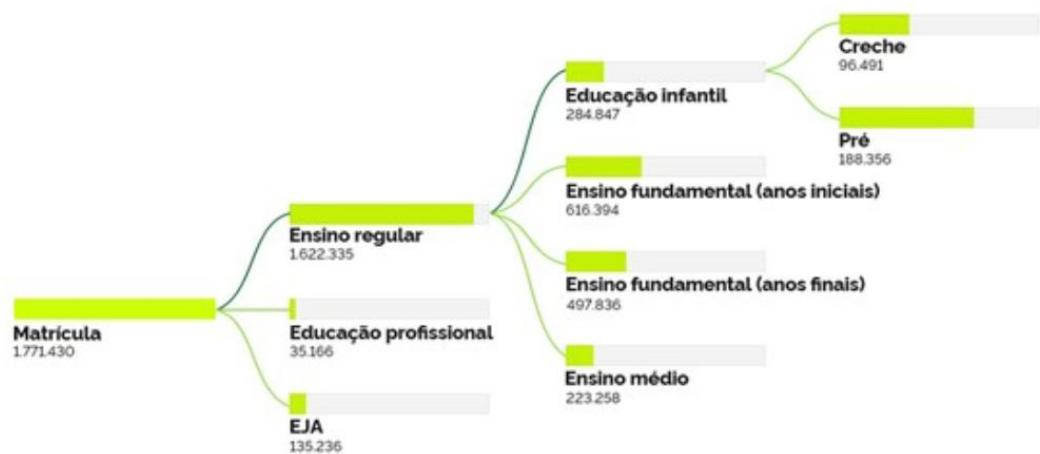
A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 também introduziu avanços significativos para a Educação Especial. No artigo 78, define a Educação Especial como uma modalidade de ensino. No artigo 79, estabelece as garantias didáticas necessárias. E, no artigo 80, reforça a oferta de atendimento aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.

Assim, teve início um novo cenário educacional para as pessoas com deficiência, com a garantia de educação pública gratuita, preferencialmente na escola regular, e com o apoio do atendimento educacional especializado. Embora existam conquistas e avanços significativos, ainda há um caminho a ser trilhado para que todas as pessoas com deficiência tenham, de fato, seu direito de aprender consolidado. Diante disso, apresentamos alguns dados atuais da Educação Especial em nosso país.

Segundo dados do Censo Escolar de 2023, das 1.771.430 matrículas da Educação Especial, 53,7% correspondem a estudantes com deficiência intelectual, totalizando 952.904 matrículas. O Censo também demonstrou que o percentual de alunos com deficiência incluídos em classes comuns tem aumentado gradativamente, passando de 94,2% em 2022 para 95% em 2023.

Além disso, os dados do Censo 2023 revelam que a maior concentração de estudantes com deficiência está no Ensino Fundamental, representando 62,9% (1.114.230) das matrículas. Em seguida, encontra-se a Educação Infantil, com 16% (284.847), e o Ensino Médio, que contabiliza 12,6% (223.258). Essas informações foram divulgadas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

IMAGEM 1: Matrícula de pessoas com deficiência na Educação Básica



Fonte: INEP (2023)

O aumento do número de matrículas em classes comuns indica que uma dimensão do direito à Educação, o ingresso, está sendo contemplada para um número significativo de pessoas com deficiência. Entretanto, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2022 apontam que a maioria das pessoas de 25 anos ou mais com deficiência não completaram a educação básica: 63,3% eram sem instrução ou com o fundamental incompleto e 11,1% tinham o Ensino Médio incompleto. Portanto, o direito à permanência na escola não está sendo garantido para muitas pessoas com deficiência.

Entre as pessoas que não concluíram a Educação Básica, se considerarmos o gênero, prevalecem os homens; se observamos a etnia, predominam os negros e pardos. (PNAD 2023)

Uma pesquisa realizada em 2022 pelo Datafolha, em parceria com o Itaú Social, envolvendo os responsáveis por estudantes com deficiência matriculados na rede pública de ensino, demonstrou que as possíveis causas de evasão seriam: não

conseguirem acompanhar as atividades (31%); não se sentirem acolhidos na escola (25%); terem perdido o interesse pelos estudos (17%); e precisarem trabalhar (5%).

Esses dados tornam evidente a necessidade de avançarmos em duas dimensões do direito à Educação: a permanência e a conclusão da Educação Básica com aprendizagens efetivamente consolidadas. Conforme apontado por Bueno (2011, p. 15), uma das formas de exclusão resultantes das políticas educacionais é a inserção de estudantes com deficiência no ensino regular, sem que isso resulte necessariamente em progresso no que diz respeito à aquisição de conhecimentos.

Para atender às demandas citadas, em novembro de 2023, o governo federal lançou o Plano de Afirmação e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). O plano tem como meta, até o final de 2026, aumentar para mais de dois milhões de estudantes da Educação Especial matriculados em classes regulares, alcançar 169 mil matrículas na Educação Infantil, e ampliar os recursos financeiros para expandir as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Atualmente, apenas 36% das escolas com SRM receberam recursos; a meta é dobrar essa porcentagem para 72% dos estabelecimentos. (Brasil, 2023)

Diante desse cenário e reconhecendo que o coordenador pedagógico é um agente fundamental de transformação no ambiente escolar, este trabalho analisa como esse profissional pode colaborar no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para isso, definiu-se como objetivo geral analisar como a atuação do coordenador pedagógico pode potencializar a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, promovendo sua plena participação e a implementação de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem desses estudantes.

Como objetivos específicos, foram estabelecidos:

- Identificar as estratégias formativas utilizadas e as temáticas abordadas pelos coordenadores pedagógicos para auxiliar os professores no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual.
- Identificar as ações de articulação realizadas pelo coordenador pedagógico que contribuem para que os docentes adotem práticas que favoreçam a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, respeitando suas singularidades.

- Verificar as alternativas disponíveis no âmbito escolar para a atuação do coordenador pedagógico na inclusão de estudantes com deficiência intelectual, com a finalidade de transformar a escola em um ambiente inclusivo que promova a participação plena desses estudantes.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa foi estruturada em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta estudos e pesquisas anteriores que dialogam com a inclusão de estudantes com deficiência intelectual na rede municipal de ensino de São Paulo. O objetivo é contextualizar a pesquisa no campo acadêmico, identificando avanços, desafios e lacunas nas abordagens existentes. Além disso, discute-se a inclusão desses estudantes, com ênfase na legislação, nas políticas públicas e nos desafios relacionados à aprendizagem desse público.

No segundo capítulo, apresentamos a base teórica da pesquisa, abordando a Educação Especial na perspectiva inclusiva e o conceito de deficiência intelectual sob uma ótica sociopolítica. Discute-se a aprendizagem desse público a partir da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, destacando o papel da mediação e do contexto social. Além disso, examina-se a atuação do coordenador pedagógico no município de São Paulo, enfatizando seus desafios e suas funções formadora, articuladora e transformadora na promoção de uma escola inclusiva.

O terceiro capítulo discorre sobre a trajetória metodológica adotada para alcançar os objetivos propostos. Abordamos a metodologia da pesquisa, o contexto em que foi realizada, os instrumentos para construção de informações, os participantes envolvidos, o método para análise das informações e o percurso utilizado para construir as categorias de análise e os aspectos éticos envolvidos na investigação, garantindo a credibilidade e a transparência do estudo.

No quarto capítulo, são apresentadas as conclusões. A análise das informações é estruturada em três categorias: formação centrada na escola, articulação de recursos e transformação para a criação de uma comunidade inclusiva. São discutidos aspectos como a autoformação do coordenador pedagógico, estratégias formativas, uso da tecnologia assistiva e avaliação inclusiva. Além disso, o capítulo aborda a importância do ensino colaborativo, da flexibilização curricular e da participação da família e de redes de apoio. Por fim, são apresentadas estratégias institucionais para o combate ao capacitismo e a construção de ambientes escolares inclusivos.

O quinto capítulo propõe um plano de formação voltado para coordenadores pedagógicos, com foco na inclusão de estudantes com deficiência intelectual. São descritas estratégias para mapear demandas formativas, planejar ações de forma colaborativa, organizar subgrupos de estudo, estruturar o tempo e o espaço da formação e selecionar recursos adequados. Além disso, discute-se a importância da avaliação do processo formativo, garantindo que ele atenda às necessidades da prática educacional.

Em suma, a pesquisa sintetiza os desafios e possibilidades da inclusão de estudantes com deficiência intelectual, ressaltando a importância da atuação do coordenador pedagógico nesse processo. Destacam-se as contribuições da formação continuada, da articulação entre os diferentes membros da comunidade escolar e do desenvolvimento de práticas pedagógicas mais acessíveis e equitativas. O estudo reforça a necessidade de uma escola comprometida com a diversidade e com a eliminação de barreiras para a aprendizagem.

CAPÍTULO 1 – PESQUISAS CORRELATAS

Este capítulo apresenta pesquisas que contribuíram para as reflexões na elaboração desta dissertação, estabelecendo relação com o tema e os objetivos propostos. O levantamento das produções existentes permite ao pesquisador refletir sobre o conhecimento já produzido e possibilita a criação de novas abordagens.

Dessa forma, foi realizada uma revisão de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), produzidas nos últimos cinco anos, utilizando os seguintes descritores: coordenador pedagógico, formação, deficiência intelectual e inclusão. Inicialmente, foram utilizados os descritores "coordenador pedagógico" e "formação", resultando em 960 trabalhos.

Ao adicionar o descritor "inclusão", o número de trabalhos encontrados foi reduzido para 99. A partir da análise dos títulos e sumários desses estudos, constatou-se que as produções investigam a atuação do coordenador pedagógico no processo de inclusão, abrangendo não apenas estudantes com deficiência, mas também todos aqueles que necessitam de suporte diferenciado para garantir sua permanência na escola e promover sua plena participação no processo educacional.

Por fim, foi acrescentado o descritor "deficiência intelectual", resultando em oito trabalhos. Entretanto, ao realizar a leitura do resumo dessas pesquisas, apenas um trazia o coordenador pedagógico como articulador de práticas inclusivas, os demais tratavam da formação continuada no contexto da inclusão de estudantes com deficiência intelectual, mas não indicavam o coordenador pedagógico como o responsável pela formação. Apontavam para formações ofertadas por Secretarias de Educação, universidades, sindicatos e centros de formação públicos e privados.

Por fim, foi retirado o “coordenador pedagógico”, permanecendo apenas os descritores: formação continuada, inclusão e estudantes com deficiência intelectual. Retornando 88 ocorrências, porém ao analisar os títulos, constatou-se que apenas 10 poderiam ter relevância para os estudos pretendidos.

Nestas circunstâncias, realizou-se uma leitura crítica dos resumos das pesquisas e foram escolhidos três trabalhos, dois discorrem sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual e uma dissertação que versa sobre a formação de professores frente ao desafio da inclusão de estudantes com deficiência.

Foram encontradas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC-SP, duas pesquisas que abordam o papel formativo do coordenador pedagógico no espaço escolar, totalizando seis trabalhos selecionados para subsidiar os estudos.

É importante destacar a inexistência de pesquisas em língua portuguesa que investiguem a formação articulada pelo coordenador pedagógico no contexto da inclusão de estudantes com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As pesquisas correlatas selecionadas foram produzidas nos últimos seis anos e serão apresentadas cronologicamente: Lopes (2018), Marinho (2018), Bellintani (2019), Pereira (2020), Rosário (2020) e Scandalo (2023). Dois desses estudos foram produzidos por mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, o que reforça a relevância da temática de pesquisa e sua aderência ao programa.

QUADRO 1: Resumo das Pesquisas Correlatas

Instituição/ano	Autor (a)/Orientador/Orientadora	Título
Universidade de São Paulo (USP) - 2018	Ingrid Anelise Lopes Professora Doutora Rosângela Gavioli Prieto	Inclusão e Direito à Aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escola municipal paulistana
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - SP) - 2018	Maria Francisca Braga Marinho Professor Doutor Antônio Carlos Caruso Ronca	Inclusão de crianças com deficiências nos primeiros anos do Ensino Fundamental em escola pública: dificuldades apontadas pelos professores
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - SP) - 2019	Irinilza Onodor Ganesi Bellintani Professor Doutor Antônio Carlos Caruso Ronca	A formação continuada na perspectiva da coordenação pedagógica de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental
Universidade Federal do Maranhão – 2020	Andréa Carlos Bastos Pereira Professora Doutora Silvana Maria Moura da Silva	Inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental ludovicense
Universidade Estadual de Ponta Grossa - 2020	Gabriela Chem de Souza do Rosário Professora Doutora Silmara de Oliveira Gomes	O coordenador pedagógico como articulador de práticas inclusivas nos anos Finais do Ensino Fundamental
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC - SP) - 2023	Priscila Pereira Scandalo Professora Doutora Vera Maria Nigro de Souza Placco	O coordenador pedagógico e os saberes revelados nas práticas formativas: possibilidades na constituição de seu papel de formador

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados da BD TD (2023).

A pesquisa de Lopes (2018) analisa a trajetória escolar de estudantes com deficiência intelectual ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em escolas públicas da rede municipal de São Paulo. O trabalho, de abordagem qualitativa, desenvolve-se por meio de estudo de caso envolvendo o público-alvo da Educação Especial. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com coordenadoras pedagógicas e professoras do atendimento educacional especializado, além da análise documental de prontuários e boletins em busca de evidências das aprendizagens dos estudantes com deficiência intelectual. Os resultados da pesquisa evidenciaram que os estudantes com deficiência intelectual têm iniciado o Ensino Fundamental com a idade prevista pela legislação nacional e que a maioria percorre essa etapa sem interrupções. Os registros pedagógicos demonstraram uma tendência em focar no ensino de língua portuguesa e matemática, além de revelarem contradições entre os conceitos mensurados e os conhecimentos curriculares acessados pelos estudantes.

Por sua vez, Marinho (2018) objetivou pesquisar os desafios enfrentados pelos professores no contexto de inclusão escolar de crianças com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com abordagem qualitativa, o trabalho contou com entrevistas semiestruturadas, análise de conteúdo e categorização dos dados. Os resultados do estudo demonstraram que o tema Educação Especial na perspectiva inclusiva foi abordado de forma limitada e superficial nas formações, não contemplando as especificidades da modalidade de ensino e as necessidades dos docentes.

Bellintani (2019) investigou as experiências de formação continuada com docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas privadas, a partir da perspectiva do coordenador pedagógico. O estudo teve como objetivo analisar os procedimentos adotados pelo coordenador pedagógico para organizar o trabalho da coordenação pedagógica e o processo de formação continuada. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro coordenadoras de escolas particulares da cidade de São Paulo, utilizando o método de análise de conteúdo, que definiu quatro categorias. Os resultados indicaram a relevância da diversidade de temas e agrupamentos para a formação, com ênfase para o estudo e a definição do que e como ensinar; a importância da escuta, análise situacional e da consideração dos fatos cotidianos para a inspirar práticas potentes.

Pereira (2020) estudou como ocorria a prática docente na inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental público em São Luís. A metodologia incluiu pesquisa de campo, documental e descritiva, com abordagem quantitativa e qualitativa baseada nos princípios do método materialista histórico-dialético. Os resultados apontaram para o engajamento dos participantes na criação de práticas pedagógicas inclusivas.

Já a pesquisa de Rosário (2020) teve como objetivo analisar a atuação do coordenador pedagógico em relação à prática docente, na perspectiva da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, nos anos finais do Ensino Fundamental. Realizada em quatro escolas estaduais de Ponta Grossa, Paraná, a investigação utilizou abordagem qualitativa. Os participantes incluíram oito coordenadoras pedagógicas, quinze professores do ensino regular e uma professora da sala de recursos multifuncionais. As informações foram construídas por meio de observação participante, questionários e análise documental, sendo tratados com base na análise de conteúdo de Bardin, resultando em seis categorias emergentes. Os resultados indicaram que o ambiente escolar oferece possibilidades para práticas inclusivas, com as coordenadoras pedagógicas sendo vistas como potenciais articuladoras dessas práticas, apesar das limitações e desafios encontrados nas instituições.

Scandalo (2023) buscou investigar os saberes revelados em práticas formativas a partir da perspectiva do coordenador pedagógico. A pesquisa teve por objetivo geral analisar como o coordenador pedagógico comprehende e expressa sua identidade profissional nas práticas de formação docente. Os procedimentos metodológicos contaram com a aplicação de questionário on-line e a realização de entrevistas semiestruturadas com coordenadores pedagógicos que acompanham o Ensino Fundamental I em escolas da rede pública de um município da grande São Paulo. Os resultados obtidos foram organizados em três categorias de análise: constituição identitária; práticas formativas; saberes do coordenador pedagógico.

A leitura das pesquisas correlatas foi extremamente enriquecedora, pois ajudou a definir os caminhos teóricos para a investigação. A análise de distintas metodologias indicou a direção para desenvolver a escrita e buscar outras referências pertinentes. Esse exercício permitiu reflexões alinhadas com a presente pesquisa, apresentando teses que fundamentam os tópicos e subsidiam a prática.

Ademais, a leitura dessas pesquisas foi primordial para entender a atuação do coordenador pedagógico em suas funções articuladora, transformadora e formadora,

pois ajudaram a relacionar essas práticas com o contexto da Educação Especial, na perspectiva inclusiva, com foco no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual.

CAPÍTULO 2 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação teórica que embasa esta pesquisa, discutindo a Educação Especial sob a perspectiva inclusiva no contexto da rede municipal de São Paulo, com ênfase na deficiência intelectual, a partir de uma abordagem sócio-histórica. Descrevemos os marcos legais e as políticas públicas que orientam a inclusão, além de refletir sobre os desafios relacionados ao processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

Também discorremos sobre o coordenador pedagógico, destacando sua atuação na formação centrada na escola, como estratégia fundamental para a promoção da inclusão. Por fim, abordamos as funções articuladora e transformadora desse profissional, enfatizando sua contribuição para o fortalecimento de práticas inclusivas no ambiente escolar.

2.1 A Educação Especial na perspectiva inclusiva na rede Municipal de ensino de São Paulo

A Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) é estruturada com base nos princípios da inclusão e da equidade, garantindo a todos os estudantes, independentemente de suas condições, o acesso, a permanência e o aprendizado na escola regular. Essa modalidade de ensino está alinhada às legislações nacionais, como a Lei Brasileira de Inclusão de pessoas com deficiência (Lei nº 13.146/2015 - LBI) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

Na RME-SP, a Educação Especial é organizada para atender estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O objetivo dessa modalidade é assegurar que esses estudantes desenvolvam suas potencialidades em ambientes inclusivos, com suporte adequado para superar barreiras e participar plenamente do processo educacional.

De acordo com Lopes (2018), a Rede Municipal de ensino de São Paulo é pioneira na oferta de Educação Especial, tendo iniciado suas atividades em 1951, com a criação da primeira escola municipal para pessoas com deficiência auditiva. Desde então, diversas iniciativas foram implementadas, como a criação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), a oferta de formação continuada para professores

e a promulgação de leis e decretos que consolidam a perspectiva inclusiva.

Atualmente, a Educação Especial na perspectiva inclusiva na RME-SP é regida pela Portaria nº 8.764/16, que regulamenta o Decreto nº 57.379/16. Este decreto institui a "Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" e define a Educação Especial como: "[...] uma modalidade de ensino não substitutiva ao ensino regular, que perpassa todas as etapas e modalidades do Sistema Municipal de Ensino [...]" (São Paulo, 2016).

O Decreto nº 57.379/16 também regulamenta o Atendimento educacional especializado e as ações do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI). Esse centro é responsável por formar professores, supervisionar as SRMs e disponibilizar recursos de tecnologia assistiva para o público-alvo da Educação Especial. Cada uma das 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs) possui uma unidade composta por coordenadores e Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAIs). Entre suas atribuições, destaca-se a formação continuada dos Professores de Apoio à Educação Especial (PAEEs), que atuam diretamente no AEE.

O Atendimento Educacional Especializado é realizado de forma integrada, promovendo articulação entre os professores da sala regular e os professores especialistas, podendo ocorrer no contraturno escolar; de forma itinerante; ou por meio do ensino colaborativo. Mendes, Almeida e Toyoda (2011) destacam o ensino colaborativo como uma prática pedagógica que promove a inclusão efetiva ao integrar o professor da sala regular e o professor especializado no planejamento, no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação. Essa abordagem assegura que as especificidades dos estudantes sejam atendidas de maneira conjunta e integrada, refletindo um avanço significativo para o AEE.

Essa perspectiva encontra respaldo no Decreto nº 57.379/16, que define a deficiência como “um conceito em evolução, resultante da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem a sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (São Paulo, 2016). Nesse sentido, o ensino colaborativo contribui para superar essas barreiras ao promover práticas pedagógicas inclusivas que valorizam a diversidade e garantem a participação plena dos estudantes com deficiência no ambiente escolar.

Com base nessa definição, os dados numéricos referentes às matrículas do público-alvo da RME-SP são registrados no sistema Escola Online (EOL). Esses

registros consideram laudos médicos baseados na Classificação Internacional de Doenças (CID). A Portaria nº 8.764/16 estabelece que o cadastramento dos estudantes no Sistema EOL e no Censo Escolar deve seguir as diretrizes do Anexo I, que define:

[...] Educandos e educandas com Deficiência, considerando o conceito presente na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007), são aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (São Paulo, 2016).

Os dados apresentados na tabela a seguir foram extraídos dos Microdados abertos da RME-SP e foram cadastrados no sistema EOL, em conformidade com as regulamentações da Secretaria Municipal de Educação.

TABELA 1: Matrículas do público-alvo da Educação Especial por Diretoria Regional de Educação

DIRETORIA REGIONAL	QUANTIDADE DE ESTUDANTES
Butantã	754
Campo Limpo	873
Capela do Socorro	2304
Freguesia/Brasilândia	1747
Guaianazes	523
Ipiranga	912
Itaquera	1011
Jaçanã/ Tremembé	1439
Penha	1239
Pirituba/Jaraguá	897
Santo Amaro	1154
São Mateus	1098
São Miguel	1198
Total	15.149

Fonte: Microdados, Sistema de Dados Abertos da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo

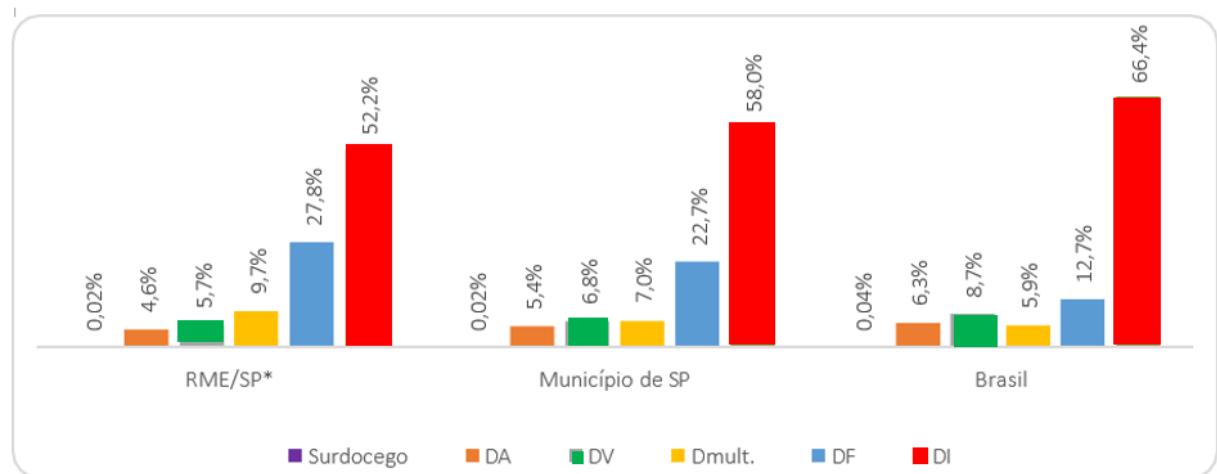
A análise das matrículas do público-alvo da Educação Especial por Diretoria Regional de Educação na cidade de São Paulo evidencia uma distribuição desigual entre as regiões. A DRE Capela do Socorro concentra o maior número de estudantes, com 2.304 matrículas, enquanto Guaianazes apresenta o menor quantitativo, com 523

estudantes. Regiões como Freguesia/Brasilândia (1.747), Jaçanã/Tremembé (1.439) e São Miguel (1.198) também se destacam com números expressivos, enquanto outras, como Campo Limpo (873) e Penha (1.239), possuem valores intermediários.

Essas disparidades podem estar relacionadas a fatores como densidade populacional, infraestrutura escolar e políticas regionais de atendimento. O cenário aponta para a necessidade de ações planejadas e regionalizadas que garantam maior equidade e qualidade no atendimento educacional especializado, promovendo a inclusão em todas as regiões da cidade.

Para detalhar as matrículas da Educação Especial em classe comum por deficiência, organizamos o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Percentual de matrículas da Educação Especial em classe comum por deficiência - 2024



Fonte: Informações extraídas dos microdados da SME/SP (*), da sinopse estatística da educação básica e organizadas pela pesquisadora.

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) apresenta um destaque expressivo no atendimento de estudantes com deficiência intelectual (DI), reafirmando a relevância do presente estudo. No Brasil, a distribuição é mais equilibrada, mas ainda com predominância da DI. As diferenças entre os contextos podem refletir políticas locais, infraestrutura e foco das redes de ensino no atendimento à Educação Especial.

Para finalizar esta seção, convém ressaltar que embora tenha avançado significativamente na inclusão escolar, a Educação Especial na RME-SP ainda enfrenta desafios, como a necessidade de maior investimento em infraestrutura

acessível, formação continuada para todos os profissionais da educação e ampliação do número de Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAIs) e Salas de Recursos Multifuncionais. Além disso, há uma demanda crescente por articulação entre escola, família e serviços de saúde para garantir um atendimento integral ao estudante.

2.2.1 O conceito de deficiência intelectual: uma perspectiva sociopolítica

A compreensão do conceito de deficiência intelectual (DI) é fundamental em um ambiente escolar inclusivo, pois contribui para o enfrentamento do capacitismo e para a eliminação de barreiras que dificultam o acesso ao conhecimento e a participação plena na sociedade. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, define barreira como:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. (Brasil, 2015, Art. 3º)

Essa compreensão é essencial para desconstruir a ideia equivocada de que pessoas com deficiência intelectual são incapazes de aprender. Mais do que isso, ajuda a reforçar que o problema não reside nas características intelectuais dos indivíduos, mas nas barreiras presentes no ambiente escolar, que podem ser superadas por meio de práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-5), a deficiência intelectual pertence ao grupo dos transtornos do neurodesenvolvimento que se manifestam bem cedo sendo caracterizada por déficits que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Para Braga (2020, p.20):

A deficiência intelectual caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, resolução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Esses déficits resultam em prejuízo no comportamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo capacidade de comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência em casa ou na comunidade. (Braga, 2020, p.20-21)

É importante esclarecer que a deficiência intelectual é categorizada de acordo com o funcionamento adaptativo, e não apenas com base em escores de Quociente de Inteligência (QI). O funcionamento adaptativo é o que determina o nível de apoio necessário. Assim, a deficiência intelectual é classificada em quatro níveis: leve, moderada, grave e profunda.

Posto isso, passaremos a discutir as variações no conceito de deficiência intelectual ao longo do tempo, refletindo os diferentes contextos históricos e sociais. A terminologia usada para se referir a pessoas com deficiência intelectual passou por modificações: de termos como idiota e anormais para retardos e deficiente mental, até chegar à expressão atual, pessoa com deficiência intelectual.

Esta última nomenclatura começou a ser amplamente utilizada a partir da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em outubro de 2004 pela Organização Mundial da Saúde (OMS). “A condição continua a mesma. Mas a forma como se comprehende essa condição nos dias atuais sofreu alteração.” (Borges, 2022, p.47)

Não houve alterações científicas ou técnicas em relação à deficiência intelectual; o que ocorreu foi uma mudança na visão política e social acerca das pessoas com deficiência intelectual que, nas últimas décadas, passaram a ser vistas como sujeitos de direitos, inseridos em uma sociedade que deve garantir a plena igualdade de participação. Borges (2015, p. 48) afirma que "a forma como essa deficiência foi nomeada em diferentes períodos reflete, assim, não só os conhecimentos de cada época, mas também uma posição política diante dessa condição."

De acordo com Assumpção Júnior (1995, p. 44), durante muitos anos, a deficiência intelectual foi considerada a única patologia mental infantil. Naquela época, não existiam diagnósticos para autismo ou psicose infantil, resultando no fato de que crianças com diversas outras patologias recebiam o diagnóstico de deficiência intelectual.

No século XVII, o termo idiota começou a ser utilizado pela psiquiatria para descrever pessoas com déficits intelectuais. Durante esse período, o renomado psiquiatra Philippe Pinel (1745-1826) afirmava que o idiotismo era uma condição incurável. Entretanto, seu aluno, Itard, discordou e assumiu a educação de Victor; produziu ao longo de 10 anos relatórios que evidenciaram a evolução do menino,

desbancando a teoria de uma condição irreversível. “Essa experiência educacional ocorrida há tantos anos já demonstrava um aspecto importante na educação das crianças com deficiência intelectual; não é possível “curar”, mas é possível melhorar a condição do sujeito” (Borges, 2022, p.50)

Outra importante contribuição da época foi a de Édouard Séguin, discípulo de Itard. Séguin dedicou sua vida ao estudo e à educação de pessoas com deficiência intelectual, tornando-se uma figura central no desenvolvimento da Educação Especial. “Seu método consistia em estimular o cérebro por meio de atividades físicas e sensoriais, tendo seu trabalho influenciado por Pestalozzi, Fröbel e Montessori, cujos estudos e atividades eram dirigidos para a educação de pessoas com deficiência intelectual.” (Garghetti; Medeiros; Nuernberg, 2013)

Os métodos de Séguin foram posteriormente adotados e adaptados em várias partes do mundo, contribuindo significativamente para o avanço da Educação Especial. Seu trabalho não só melhorou a qualidade de vida de muitas crianças com deficiência intelectual, mas também ajudou a mudar a percepção da sociedade em relação a essas pessoas, mostrando que com a educação e o apoio adequados, elas poderiam alcançar um grau considerável de independência e participação na comunidade.

Até o século XX, a maioria das pessoas com deficiência intelectual (DI) era institucionalizada em hospitais psiquiátricos. Havia poucas escolas anexas a esses hospitais e, posteriormente, surgiram classes especiais para atender crianças com deficiência.

Em 1904, o governo francês solicitou a Binet e a Théodore Simon que criassem um teste para identificar crianças que necessitavam de Educação Especial. Em 1905, eles publicaram a primeira versão da Escala Binet-Simon, composta por tarefas que avaliavam habilidades mentais como memória, atenção e resolução de problemas, permitindo medir o desempenho intelectual em comparação ao desenvolvimento esperado para a idade cronológica.

A contribuição de Binet foi fundamental, pois antes de seu trabalho a avaliação da deficiência intelectual era subjetiva. O teste introduziu o conceito de idade mental, auxiliando na identificação de atrasos no desenvolvimento intelectual. Apesar de Binet alertar contra o uso indiscriminado do teste, sua criação influenciou profundamente a psicometria e a Educação Especial, sendo revisado e adaptado em diversos países, incluindo os Estados Unidos, onde deu origem ao teste de QI Stanford-Binet. Nessa

época, ainda eram usados termos débil, idiota, imbecil e degenerado para se referir às pessoas com DI. (Borges, 2022, p.53)

A aplicação de testes começou a ser utilizada para avaliar a inteligência, classificando as crianças como normais ou anormais. De acordo com Borges (2020, p. 56), “a anormalidade é um conceito que depende de normas, valores sociais e critérios políticos”. No cenário educacional brasileiro, o termo anormal passou a ser criticado por Helena Antipoff, idealizadora da Sociedade Pestalozzi, que, em 1939, propôs a utilização da nomenclatura excepcional, já utilizada nos Estados Unidos.

A partir da segunda metade do século XX, a definição do conceito de deficiência intelectual passou a ser amplamente discutida pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) e pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Assim, os conceitos sobre deficiência intelectual que circulam atualmente em nossa sociedade foram elaborados por essas entidades.

De acordo com a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento, a deficiência intelectual é uma condição caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, surgindo antes dos 22 anos. “O funcionamento intelectual refere-se à capacidade geral de aprender, raciocinar e resolver problemas, e é medido por testes de QI. Um QI de cerca de 70 a 75 indica limitações significativas.” (AAID, 2016 – tradução da pesquisadora)

Já o comportamento adaptativo inclui habilidades conceituais (como linguagem, conceitos de dinheiro e tempo), sociais (como habilidades interpessoais e autoestima) e práticas (como cuidados diários e habilidades ocupacionais). Testes padronizados podem avaliar essas limitações.

Diante dos apontamentos sobre as variações na nomenclatura utilizada para descrever pessoas com deficiência intelectual e das definições apresentadas, é imprescindível destacar que, no ambiente escolar, o conhecimento detalhado das especificidades da deficiência permite ao professor planejar e implementar intervenções mais eficazes.

Ao reconhecer um aluno com deficiência intelectual na sala de aula, o professor deve se perguntar quais estratégias de ensino deverão ser utilizadas. E assim, o diagnóstico deixa de ser um rótulo e passa a ser um mapa, que guia o professor na busca de técnicas que favoreçam a aprendizagem. (Borges, 2022, p.70-71)

Dito isto, na próxima seção, discutiremos a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual a partir da perspectiva histórico-cultural a partir de Vygotsky.

2.2.2 A aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual: contribuições da perspectiva histórico-cultural a partir de Vygotsky

Considerando os estudos de Vygotsky, podemos afirmar que a aprendizagem é um processo ativo e social, que ocorre a partir da interação do indivíduo com o meio e com outras pessoas. Vygotsky (2001) argumenta que desenvolvimento e aprendizagem estão intrinsecamente relacionados, pois a aprendizagem possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento, os quais se manifestam em função do ambiente cultural. Essa perspectiva destaca o papel fundamental do contexto sociocultural na construção do conhecimento. Complementando essa visão, Oliveira (2002), a partir das teorias de Vygotsky, define aprendizagem como:

Processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas. É um processo que se diferencia dos fatores inatos (a capacidade de digestão, por exemplo, que já nasce com o indivíduo) e dos processos de maturação do organismo, independentes da informação do ambiente (a maturação sexual, por exemplo). Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizagem inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. (Oliveira, 2002, p.57)

Partindo dessa compreensão, discutiremos a aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual à luz da teoria sócio-histórica. Essa abordagem enfatiza o papel do contexto sociocultural e das interações mediadas na construção do conhecimento, considerando que, mesmo diante de fatores biológicos que resultam em déficit cognitivo, o desenvolvimento pode ser amplamente favorecido por estratégias pedagógicas que valorizem as potencialidades dos indivíduos em interação com o meio social.

Nos estudos sobre defectologia⁶ Vygotsky propõe uma nova abordagem para compreender o desenvolvimento da pessoa com deficiência, destacando a necessidade de um olhar mais atento de todos os envolvidos no processo educacional. Essa perspectiva ressalta que o desenvolvimento de crianças com

⁶ Defectologia é um termo russo utilizado para definir os estudos sobre deficiência.

deficiência não deve ser medido em termos de atraso ou insuficiência em relação às crianças ditas “normais”, mas sim entendido como um processo singular, conforme ilustram Pletsch e Braun:

[...] a criança cujo desenvolvimento foi comprometido por alguma deficiência, não é menos desenvolvida do que as crianças ‘normais’, porém é uma criança que se desenvolve de outra maneira. Isto é, o desenvolvimento, fruto da síntese entre os aspectos orgânicos, socioculturais e emocionais, manifesta-se de forma peculiar e diferenciada em sua organização sociopsicológica. Assim, não podemos avaliar suas ações e compará-las com as demais pessoas, pois cada pessoa se desenvolve de forma única e singular (2008, p. 4).

Diante destes apontamentos, fica evidente que “pensar a educação de uma criança com deficiência intelectual demanda um amplo entendimento acerca dos processos implicados no desenvolvimento humano e não apenas no desenvolvimento da aprendizagem escolar.” (Bordin e Scheid, 2019, p. 64) Isso significa reconhecer que o processo educativo vai além do simples ato de ensinar conteúdos, exige uma compreensão integral do indivíduo, que inclui suas especificidades cognitivas, emocionais, sociais e culturais. Além disso, requer atenção por parte do professor em não projetar suposições capacitistas sobre o que um estudante tem possibilidade de fazer (Biklen, 2020).

Assim, é imprescindível levar em conta dois aspectos na educação formal: a sistematização de conhecimentos e a interação entre pares. Neste cenário, um dos grandes legados de Vygotsky para a educação de estudantes com deficiência intelectual está nos conceitos de zona de desenvolvimento real, zona de desenvolvimento proximal e zona de desenvolvimento potencial.

A Zona de Desenvolvimento Real é o nível do desenvolvimento que a criança já alcançou. Refere-se ao que a criança é capaz de fazer sozinha, com base em suas habilidades e conhecimentos já consolidados.

A Zona de Desenvolvimento Proximal é o espaço intermediário entre aquilo que a criança pode fazer sozinha e aquilo que ela ainda não consegue realizar, mas que pode alcançar pela mediação de um adulto ou colega mais experiente. É nesse espaço que ocorre o aprendizado significativo, mediado por apoio, orientação e interações sociais. De acordo com Vygotsky (2001, p.27), a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) representa: “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de

desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes".

Embora não seja tão frequentemente mencionada quanto a Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Proximal, a Zona de Desenvolvimento Potencial refere-se às possibilidades futuras de aprendizagem e desenvolvimento da criança que podem surgir através de experiências educacionais, interações e práticas pedagógicas ao longo do tempo. É a capacidade que a criança possui para aprender algo em longo prazo, com a mediação adequada.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal demonstra a importância das interações e da mediação para a aprendizagem. Foi a partir desse referencial que Vygotsky aprofundou seus estudos sobre o desenvolvimento de pessoas com deficiência, compreendendo a mediação como um fator essencial para superar barreiras e promover o aprendizado (Costa, 2006).

Nesta perspectiva, ao considerar a aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual, a ZDP assume um papel central, pois enfatiza o potencial dessas pessoas para se desenvolverem quando inseridas em contextos de ensino colaborativos e inclusivos. A mediação, que pode ser exercida por educadores, colegas ou outros agentes educativos, é vista como um mecanismo para potencializar habilidades e favorecer a construção de novos conhecimentos, respeitando as singularidades de cada indivíduo. Isso implica a necessidade de práticas pedagógicas planejadas que valorizem a interação e reconheçam o estudante como sujeito ativo.

Essa visão encontra respaldo em autores como Bordin e Scheid (2019), que destacam o papel das concepções vygotskyanas no desenvolvimento e na educação de crianças com deficiência intelectual:

As concepções de Vygotsky acerca do desenvolvimento de qualquer criança indicam caminhos e possibilidades para a educação de crianças com deficiência intelectual ao considerar que, associadas à deficiência, existem possibilidades compensatórias para ir além das limitações. Por meio de interações significativas, tais possibilidades devem ser exploradas no decorrer do processo educativo para que a criança aprenda e se desenvolva. (Bordin e Scheid, 2019, p.67)

A citação de Bordin e Scheid (2019) complementa essa discussão ao destacar que, mesmo em contextos de deficiência intelectual, existem possibilidades compensatórias que podem ser exploradas por meio de interações significativas. Vygotsky e Luria (1996) demonstram que é possível superar os limites impostos pela

deficiência por meio de processos compensatórios, os quais são de natureza cultural e impactam a constituição das funções psicológicas superiores:

[...] mecanismo singular e especial [...]: ocorre a compensação do defeito. No decorrer da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento natural e defeituoso, a técnica a habilidades culturais passa a existir, desestimulando e compensando o defeito. Elas tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes. O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso. (1996, p.121)

Essa perspectiva é essencial para desconstruir ideias preconcebidas sobre as limitações das pessoas com deficiência intelectual, mostrando que, com o suporte adequado, elas são capazes de alcançar níveis significativos de desenvolvimento e aprendizado. Esse suporte inclui estratégias pedagógicas personalizadas, o uso de tecnologias assistivas e a promoção de interações sociais enriquecedoras, fundamentais para o desenvolvimento de habilidades compensatórias.

Reconhecer o potencial de aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual exige romper com as ideias capacitistas, que associam a deficiência à incapacidade. Como afirmam Campbell (2009) e Mello (2016), o capacitismo reflete uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas com base na adequação de seus corpos à corponormatividade. Essa categoria implica a visão de que pessoas com deficiência são incapazes de produzir, trabalhar, aprender, amar, cuidar, o que as coloca em uma posição de vulnerabilidade.

No contexto da aprendizagem escolar, romper com as práticas capacitistas em relação às pessoas com deficiência intelectual exige desafiar a lógica que tenta padronizar os estudantes em um único modelo de ensino e aprendizagem. Reconhecer a singularidade dos processos de aprendizagem, que são, ao mesmo tempo, individuais e influenciados pelo contexto coletivo, é um passo essencial para promover uma educação inclusiva.

Nesse cenário, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surge como uma abordagem indispensável, pois propõe um ambiente educacional flexível e acessível a todos os estudantes, independentemente de suas necessidades ou habilidades. De acordo com Zerbato e Mendes (2018), o DUA oferece um modelo prático que amplia as oportunidades de aprendizagem para todos, incluindo o público-alvo da Educação Especial.

Para os estudantes com deficiência intelectual, o DUA representa uma possibilidade concreta de acessar o currículo de maneira equitativa. A multiplicidade de abordagens propostas por essa metodologia permite que cada estudante escolha as estratégias mais adequadas para participar ativamente do processo educativo e se apropriar de novos conhecimentos.

Os estudos de Mantoan (2001) reforçam essa perspectiva ao afirmar que a pessoa com deficiência intelectual é capaz de construir sua inteligência desde que a escola seja capaz de desencadear processos que favoreçam o desenvolvimento cognitivo: “A criança com deficiência intelectual apresenta avanços cognitivos manifestados pelo acesso a períodos de desenvolvimento cognitivo progressivamente mais evoluídos e por condutas adaptativas cada vez mais complexas e objetivas, frente aos desafios do meio”. (Mantoan, 2003, p.21)

Em suma, ao reconhecer que as limitações impostas pela deficiência intelectual podem ser compensadas por meio de interações significativas e práticas educativas planejadas, reafirma-se a capacidade de todos os estudantes de participar ativamente do processo educativo. Assim, cabe aos educadores a tarefa de criar ambientes de aprendizagem que potencializem as capacidades de cada indivíduo, respeitando suas especificidades e promovendo seu pleno desenvolvimento.

Essa abordagem exige uma mudança de paradigma na prática educacional, deslocando o foco das limitações para as possibilidades, e reafirmando o papel transformador da educação como um direito humano fundamental.

2.3 O coordenador pedagógico no município de São Paulo

O cargo de coordenador pedagógico foi criado na cidade de São Paulo pela Lei nº 9.874, de 18 de janeiro de 1985, durante a reestruturação do magistério municipal. No entanto, foi apenas em dezembro do mesmo ano que foram estabelecidas as atribuições desse profissional, com a publicação do Decreto nº 21.811/85, que indicava em seu artigo 18, três eixos principais para sua atuação: participação no planejamento escolar, acompanhamento da execução do plano escolar e acompanhamento do processo de avaliação e aproveitamento nos diferentes componentes curriculares.

Vale destacar que, nesse período, o Brasil vivenciava o recente fim da ditadura militar e iniciava o processo de redemocratização. Nesse cenário, a administração

escolar, antes centrada na figura do diretor, passou a contar com o coordenador pedagógico, incumbido de articular a participação e a integração de todos os membros da comunidade escolar.

[...] E para a Administração Escolar ser verdadeiramente democrática é preciso que todos os que estão diretamente ou indiretamente envolvidos no processo escolar possam participar das decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola. Em termos práticos, isso implica que a forma de administrar deverá abandonar seu tradicional modelo de concentração da autoridade nas mãos de uma só pessoa, o diretor – que se constitui, assim, no responsável último por tudo o que acontece na unidade escolar -, evoluindo para formas coletivas que propiciem a distribuição de autoridade de maneira adequada a atingir os objetivos identificados com a transformação social. (Paro, 1986, p.60)

Assim, a criação do cargo de coordenador pedagógico na RME/SP foi uma das primeiras iniciativas para a implementação da gestão democrática, posteriormente instituída pela Constituição Federal de 1988 como um dos princípios que devem reger o ensino público em todo o país. Neste sentido Barros, Lopes e Carvalhedo ponderam:

Com a redemocratização do País, a nova Constituição de 1988 trouxe reformas significativas para a educação, tais como: autonomia e a gestão democrática, para um projeto de universalização do ensino no Brasil. Neste contexto, surgiu a necessidade de pensar em um profissional que pudesse vislumbrar um fazer pedagógico centrado na formação continuada do professor e na perspectiva de proporcionar ao aluno, um ensino de qualidade. Assim, se reconfigura o papel do coordenador pedagógico, permanecendo, em muitas regiões, a antiga denominação de supervisor ou orientador pedagógico. (Barros, Lopes, Carvalhedo; 2016, p. 5)

Em 1986, Jânio Quadros assumiu a prefeitura de São Paulo, tendo Paulo Zingg como secretário municipal de educação. Nesse contexto, o decreto nº 21.811 foi completamente revogado por meio do decreto nº 21.839, restabelecendo as portarias nº 9.399 de 28 de dezembro de 1982, que trata do regimento comum das escolas municipais de Educação Infantil; a portaria nº 9.517 de 30 de dezembro de 1982, referente ao regimento das escolas municipais de 1º grau; e a portaria nº 6.979 de 9 de novembro de 1976, que regula o regimento das escolas municipais de ensino supletivo. Com isso, as atribuições do coordenador pedagógico, previamente especificadas no decreto revogado, foram eliminadas. No entanto, os coordenadores continuaram em exercício nas unidades escolares, pois o cargo ainda existia, apesar da ausência de atribuições definidas.

Mais tarde, em 1989, Luiza Erundina foi eleita prefeita e com seu secretário de educação, Paulo Freire, publica o decreto nº 27.614, de 1º de janeiro de 1989, que revoga o decreto nº 21.839 e revigora o decreto nº 21.811/85 referente ao regimento comum das escolas municipais. Isso quer dizer que, desde a criação do cargo em janeiro de 1985 até janeiro de 1989, os coordenadores pedagógicos atuaram nas escolas municipais de 1º e 2º graus em São Paulo, sem que suas funções fossem claramente definidas e reconhecidas pela legislação municipal.

Durante a gestão da prefeita Luiza Erundina, a ausência de um regimento atualizado incentivou um processo de debate e elaboração de um documento que reorganizasse as escolas da rede municipal de ensino de São Paulo. Como resultado, em 1992, foi instituído o Regimento Comum das Escolas Municipais de São Paulo, regulamentado pelo decreto nº 32.892. Este decreto estabelece que o coordenador pedagógico, além de acompanhar a execução, é responsável por elaborar o plano da unidade em conjunto com sua equipe de trabalho e o conselho de escola.

Nos anos seguintes, durante a gestão do prefeito Paulo Maluf (de 1º de janeiro de 1993 a 31 de dezembro de 1996), foi implementado na educação um modelo organizacional inspirado na área empresarial, baseado nos princípios do programa "Qualidade Total na Educação". Nesse contexto, a função do coordenador pedagógico passou a focar na obtenção de resultados por meio de avaliações internas e externas, visando assegurar a qualidade do ensino.

Em 2011, a publicação do edital de concurso para coordenador pedagógico introduziu novas atribuições para essa função. Posteriormente, em 2013, o decreto nº 54.453/13, de 10 de outubro, definiu dezenove atribuições para o cargo, as quais estão vigentes até o presente momento. Essas atribuições estabelecem que o coordenador é responsável pela articulação e acompanhamento dos programas, projetos e práticas pedagógicas desenvolvidas nas unidades escolares.

As funções atribuídas ao Coordenador Pedagógico na RME-SP são amplas e multifacetadas, englobando desde a orientação e o acompanhamento pedagógico dos professores até a gestão de recursos financeiros. Essa extensa gama de responsabilidades, embora fundamental para o funcionamento das escolas, pode gerar uma sobrecarga de trabalho, dificultando o equilíbrio entre as diversas demandas e, em alguns casos, comprometendo a construção e a estabilidade da identidade profissional do coordenador pedagógico.

A fim de lidar com essas dificuldades, a execução de tarefas de naturezas tão distintas e complexas exige uma formação continuada que proporcione momentos de reflexão crítica. Nesses momentos, os coordenadores pedagógicos podem discutir e analisar suas práticas cotidianas. Tais reflexões são essenciais para que eles possam reorganizar suas rotinas de trabalho de maneira mais eficiente e estratégica, identificando as prioridades para qualificar o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com as “Orientações Didáticas do Currículo da Cidade para a Coordenação Pedagógica” (2023), o trabalho do coordenador pedagógico em cada unidade escolar é amplo e complexo. Suas atividades abrangem todas as etapas e modalidades de ensino: Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Médio, Educação Especial e Educação Fundamental. Em todas essas áreas, o coordenador pedagógico desempenha a função crucial de orientação pedagógica, buscando articular as atividades de aprendizagem, ensino, avaliação, formação e relação com a comunidade, além de promover inovações coerentes com os conceitos de aprendizagem e a qualidade social da educação pública (São Paulo, 2023, p. 9).

O documento “Orientações Didáticas do Currículo da Cidade para a Coordenação Pedagógica”, elaborado pela Divisão de Ensino Fundamental e Médio (DIEFEM) da Coordenadoria Pedagógica (COPED) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, evidencia o compromisso do coordenador pedagógico com a qualidade da educação pública. Este documento é uma das iniciativas da rede para: “oferecer subsídio para a atuação do coordenador pedagógico no que diz respeito às suas principais atribuições: a formação continuada da equipe docente e o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.” (São Paulo, 2023, p.9)

Além da produção e oferta de materiais para estudo, para fortalecer o papel de formador do coordenador pedagógico, as Diretorias Pedagógicas (DIPED) oferecem formações mensais, nas quais são discutidos diversos temas que contribuem para a atuação dos profissionais e a implementação do Currículo da Cidade de São Paulo em diferentes áreas do conhecimento.

Os encontros periódicos dos coordenadores são momentos privilegiados de trocas de experiências e saberes entre os pares, além de propiciar reflexão acerca da função coordenadora. Essas reuniões não são momentos de prescrições de diretrizes, antes são espaços de interlocução dialógica que contribuem para a formação do coordenador pedagógico. (São Paulo, 2023, p.42)

Reafirmando a relevância da formação continuada para a atuação do CP, em 2021, 800 novos coordenadores pedagógicos que ingressaram na rede e participaram do curso "Identidades Profissionais em Construção: a Coordenação Pedagógica na Rede Municipal de São Paulo". O conteúdo foi elaborado pelos profissionais da Coordenadoria Pedagógica (COPED), com assessoria das especialistas Vera Placco e Vera Trevisan de Souza. O curso teve como objetivo promover a reflexão sobre o papel desse gestor, além de construir e apoiar as rotinas de trabalho, visando fortalecer sua prática no cotidiano escolar como formador, articulador e transformador.

Entre os temas abordados estavam: "O Plano de Trabalho do Coordenador Pedagógico", "Gestão Democrática e seus Colegiados", "Formação Continuada na Escola", "O Coordenador Pedagógico como Gestor do Currículo da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos", "O Coordenador Pedagógico e a Educação Especial", "Acompanhamento, Recuperação e Avaliação das Aprendizagens pelo Coordenador Pedagógico", e "O Coordenador Pedagógico na Promoção da Educação Integral".

Essas temáticas estão em consonância com a concepção de ensino da RME-SP, pautada na formação integral, na inclusão e na equidade. Portanto, ao detalhar as funções do Coordenador Pedagógico, é fundamental manter em foco os princípios de uma gestão democrática, participativa e inclusiva. Isso implica a necessidade de assumir uma responsabilidade e um compromisso coletivos pelas ações da escola e pelas decisões relativas ao seu funcionamento, organização e estrutura. O compartilhamento dessas responsabilidades é essencial para promover um trabalho educativo que seja inclusivo e equitativo.

2.4 O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola: um olhar para a inclusão de estudantes com deficiência intelectual

Entre as várias tarefas realizadas pelo coordenador pedagógico, a formação da equipe docente destaca-se, visto que esse profissional é responsável por acompanhar as práticas pedagógicas e qualificar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse cenário, a formação organizada pelo CP é focada no ambiente escolar, visando o aprimoramento profissional que se conecta diretamente com o contexto de atuação dos professores.

Placco e Souza (2015) contribuem com essa discussão quando consideram a formação centrada na escola:

[...] aquela que parte de suas demandas, mas não acontece só e necessariamente em seu interior. A complexidade da escola deriva não só de suas práticas, mas de todas as relações que profissionais e alunos estabelecem entre si, com a Secretaria de Educação, com os sistemas de ensino, com as políticas públicas, com a literatura, com a família e com a comunidade. Desse modo, a escola sofre influências de muitos aspectos que estão fora dela e que precisam ser considerados nos processos de formação. (Souza e Placco, 2015, p. 26).

As autoras evidenciam a complexidade do ambiente escolar, ressaltando que a formação continuada não deve se restringir às demandas internas da escola. Embora essas demandas sejam importantes e devam ser levadas em consideração, a escola é influenciada por uma rede de relações e fatores externos que também precisam ser incluídos no processo formativo. Dessa forma, a formação docente deve ser contextualizada, refletindo a realidade multifacetada da escola e suas interconexões com o mundo exterior.

Souza e Placco (2014) também ponderam que, no ambiente escolar, o coordenador pedagógico enfrenta desafios na formação de professores. Esses desafios são atribuídos ao excesso de funções que exerce e às limitações ou dificuldades em implementar ações que promovam a interação entre os educadores. Além disso, as lacunas na formação do próprio CP como formador também são fatores que contribuem para essas dificuldades.

Embora a formação centrada na escola apresente desafios para o coordenador pedagógico, trata-se de uma ação fundamental para qualificar o processo de ensino e aprendizagem, já que é o lugar onde o professor organiza, exercita sua prática e constrói sentido e significado para suas ações frente às necessidades dos estudantes. “Assim, a escola torna-se um lugar profícuo para a formação, porque congrega a atividade profissional, a possibilidade de reflexão sobre a ação.” (Domingues, 2014, p.66)

Ademais, a formação centrada na escola possibilita atender às demandas formativas da equipe docente e promover a troca de experiências entre os pares. Dessa maneira, valoriza os conhecimentos e experiências dos educadores, fortalecendo o trabalho coletivo. Almeida (2015, p. 10) ressalta que a formação continuada, centrada na escola, é “[...] uma das medidas mais coerentes, de maior

valorização do saber do professor, de maior envolvimento da escola na tentativa de melhorar a qualidade do ensino”.

Nóvoa (1997), por sua vez, aborda a importância de uma formação que estimule a perspectiva crítico-reflexiva nos professores, fornecendo-lhes os meios para desenvolver um pensamento autônomo e facilitando dinâmicas de autoformação participativa. Essa abordagem implica um investimento pessoal significativo, destacando a necessidade de um trabalho livre e criativo em relação aos próprios percursos e projetos.

A formação centrada na escola, além de favorecer os percursos de autoformação, fortalece o trabalho coletivo, pois as soluções para os desafios enfrentados são discutidas em grupo. Uma proposta colaborativa de formação representa um caminho promissor para a construção de um ambiente de comunicação e interação, no qual sejam compartilhados problemas, dificuldades e sucessos. Esse processo também possibilita a elaboração de projetos de trabalho conjunto (IMBERNÓN, 2009)

Nesse contexto, a formação centrada na escola é essencial para potencializar a inclusão e a aprendizagem de estudantes com deficiência, pois a construção de uma escola inclusiva depende de um esforço coletivo. Equipe gestora, professores, estudantes e famílias precisam assumir seus papéis de maneira responsável. Reconhecer que a inclusão é um processo coletivo e que todos devem estar engajados é indispensável para que ela se concretize (Mantoan, 2003).

No que diz respeito à inclusão de estudantes com deficiência intelectual, o coordenador pedagógico desempenha um papel fundamental ao fomentar formações que contribuam para a compreensão de que esses estudantes possuem potencialidades que podem ser desenvolvidas por meio de práticas pedagógicas que eliminem barreiras de acesso ao currículo escolar. Entre outras ações, isso exige a promoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade, a adoção de metodologias ativas e a adaptação de materiais didáticos.

Carneiro (2007) destaca que esses estudantes evidenciam a necessidade de a escola reconhecer a inadequação de suas práticas ao lidar com as diferenças. Assim, as práticas escolares convencionais frequentemente se mostram insuficientes para atender às demandas das pessoas com deficiência intelectual, dada a diversidade de suas manifestações.

De acordo com Moraes (2007), é importante ressaltar que, muitas vezes, a dificuldade de aprendizagem de alunos com deficiência intelectual não está relacionada aos seus déficits, mas sim a práticas pedagógicas inadequadas. A escola não pode estabelecer de forma definitiva até que nível de aprendizagem esses alunos podem chegar, tampouco determinar quais sujeitos serão capazes de aprender e quais não serão.

A formação deve promover a reflexão sobre o cotidiano escolar, identificando quais ações precisam ser revistas, aprimoradas ou implementadas para respeitar o tempo de aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual e superar as barreiras atitudinais que os impedem de serem reconhecidos como indivíduos com potencial para aprender. Para isso, o coordenador pedagógico deve organizar formações dialógicas que incentivem a repensar concepções e a desconstruir preconceitos, especialmente visões capacitistas. Para isto, é necessária uma formação que:

[...] assuma um novo papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança.” (Imbernón, 2011, p.15).

Imbernón (2011) destaca que a formação docente deve ir além de uma simples atualização científica e pedagógica, assumindo um papel transformador ao criar espaços de participação e reflexão que permitam a adaptação às mudanças. Esse conceito se conecta diretamente com a ideia de Dantas (2009), que aponta a necessidade de mudanças profundas nas concepções e práticas dos educadores para promover a inclusão e o desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual:

A pessoa com deficiência Intelectual, diferentemente daquelas que apresentam outras deficiências como a física, visual ou auditiva, não solicita adaptações no que concerne a instrumentos ou equipamentos, bem como adaptações ao espaço físico. No entanto, solicita mudanças bem mais radicais para que possam se incluir, participar efetivamente, e, o mais importante, conseguir avanços no âmbito da aprendizagem e do desenvolvimento: são as mudanças de visão de mundo, de revisão de valores, de aceitação das diferenças, de prática de ensino. Essas, certamente, são adaptações bem mais difíceis, pois dependem efetivamente de cada um dos envolvidos. (Dantas, 2009, p.05).

Os apontamentos de Dantas (2009) indicam que promover o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual exige a revisão de

paradigmas. Assim, cabe ao coordenador pedagógico, enquanto formador, fornecer as bases teóricas e mediar discussões que corroborem para que a equipe docente reconheça esses estudantes como pessoas que têm o direito e a possibilidade de aprender.

Nessa perspectiva, o coordenador pedagógico deve, durante as formações, incentivar a reflexão sobre as propostas metodológicas aplicadas aos estudantes com deficiência intelectual, questionando: As propostas utilizadas são adequadas? Elas atendem às necessidades dos estudantes? O que pode ser aprimorado? Complementando essa ideia, Zerbato (2018, p. 88) destaca que “[...] as formações continuadas podem ser uma alternativa eficaz para repensar e aprimorar as práticas pedagógicas que estão sendo desenvolvidas no cotidiano da sala de aula [...].”

Nesta direção, Mantoan (2003) sugere que essa construção teórica ocorra em um ambiente colaborativo, no qual os professores compartilhem experiências e aprendam juntos, alinhando-se à proposta do coordenador pedagógico de promover formações continuadas que encorajem o diálogo e a busca coletiva por estratégias inclusivas.

No questionamento da própria prática, nas comparações, na análise das circunstâncias e dos fatos que provocam perturbações e/ou respondem pelo sucesso escolar, os professores vão definindo, pouco a pouco, as suas “teorias pedagógicas”. A intenção é que os professores sejam capazes de explicar o que antes só sabiam reproduzir a partir do que aprendiam em cursos, oficinas, palestras, exclusivamente. A proposta incentiva os professores a interagirem regularmente com seus colegas, a estudarem juntos e a que estejam abertos a colaborar, com seus pares, na busca dos caminhos pedagógicos da inclusão. (Mantoan, 2003, p.44)

Conclui-se, portanto, que a formação centrada na escola desempenha um papel essencial no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual, pois, possibilita ao coordenador pedagógico mediar reflexões sobre as práticas pedagógicas, fomentar a colaboração entre os professores e estimular a construção de estratégias inclusivas, contribui de maneira significativa para a transformação das concepções e ações no ambiente escolar. Esse processo, que requer a desconstrução de paradigmas capacitistas e a valorização da diversidade, é fundamental para assegurar que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade. Assim, a formação centrada na escola emerge como uma ferramenta potente para fortalecer o trabalho coletivo e promover mudanças profundas, alinhadas ao compromisso com a justiça social.

2.3.2 O coordenador pedagógico e suas funções articuladora e transformadora no contexto da inclusão de pessoas com deficiência intelectual

Esta seção tem como objetivo apresentar os fundamentos teóricos que embasam as funções de articulação e transformação do coordenador pedagógico no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual.

De acordo com Almeida e Placco (2011, p. 21), o coordenador pedagógico, em sua função articuladora, deve atuar em espaços e tempos diferenciados, seja para o desenvolvimento de propostas curriculares, seja para o atendimento a professores, estudantes e pais, nas variadas combinações que cada escola comporta. Essa amplitude de atuação justifica o reconhecimento do coordenador pedagógico como um dos principais agentes de inclusão no espaço escolar, uma vez que sua função articuladora abrange toda a comunidade escolar em diversas circunstâncias.

Essa perspectiva é reforçada por Géglio (2014), que destaca a abrangência das atividades do coordenador pedagógico, evidenciada tanto pelo tempo diário e semanal que permanece na instituição quanto pelo relacionamento que mantém com a equipe docente, pais, alunos e demais funcionários. Tal envolvimento, como registrado por Almeida (2003) em entrevistas com coordenadores pedagógicos, caracteriza-se por um movimento frenético, permeado por ações distintas e indispensáveis ao bom funcionamento das unidades escolares.

Posto isso, convém destacar que o processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual envolve uma ampla gama de ações. Entre elas, destacam-se: orientar a elaboração e acompanhar a execução do Planejamento Educacional Individualizado (PEI); garantir as adaptações curriculares necessárias; promover estratégias que assegurem a acessibilidade e a inclusão no ambiente escolar, eliminando barreiras que comprometam a participação ativa desses estudantes; articular a interlocução com equipes multidisciplinares, como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e outros profissionais; e fortalecer o diálogo entre escola e família, visando alinhar expectativas, compartilhar responsabilidades e assegurar o pleno desenvolvimento do estudante. Por fim, cabe ao coordenador pedagógico garantir um processo de avaliação inclusivo, que reconheça as especificidades e valorize as potencialidades de cada estudante.

Nestas circunstâncias, a cada nova matrícula de estudante com deficiência intelectual, o coordenador pedagógico deve articular ações com a equipe docente e

demais atores da comunidade escolar para promover o acolhimento e a socialização do estudante, além de planejar intervenções pedagógicas adequadas para garantir os direitos de aprendizagem. Nesse sentido:

A presença de um aluno com deficiência na escola demandará do coordenador pedagógico e de toda a equipe escolar um olhar sensível para enxergar, além da deficiência, um aluno com direitos e deveres, desejos e necessidades comuns a todos os outros, enfim, um ser de aprendizagem (Aguiar, 2015, p.142).

O trecho de Aguiar (2015) sublinha a importância de uma abordagem inclusiva que seja humanizadora, com vistas a promover um ambiente de aprendizado mais equitativo e respeitoso, no qual cada indivíduo é valorizado e apoiado em seu desenvolvimento integral. Ao enxergar os estudantes como "sujeitos de aprendizagem", a escola reforça a ideia de que todos têm potencial para aprender e se desenvolver, independentemente de suas condições físicas, biológicas, cognitivas, sociais ou culturais.

Prandini (2019, p. 53) destaca que o coordenador pedagógico deve atuar como parceiro do professor no enfrentamento dos desafios inerentes ao processo de inclusão de pessoas com deficiência, adotando um olhar integral sobre o estudante, promovendo o inconformismo diante dos limites e fortalecendo a crença em seu potencial de superação. Nesse sentido, cabe ao coordenador apoiar o planejamento de atividades que favoreçam a participação equânime de todos os estudantes.

Portanto, evidencia-se que a função articuladora do coordenador pedagógico, no contexto da inclusão de estudantes com deficiência, deve ser norteada pelos princípios da valorização da diversidade, da formação integral e da equidade. A respeito da complexidade desse trabalho diante do atendimento à diversidade, Souza (2010, p. 103) destaca que:

[...] o coordenador pedagógico tem um duplo desafio: trabalhar com um grupo de professores cuja característica é a heterogeneidade, orientando-os e preparando-os para lidar com a diversidade – com grupos heterogêneos. Essa condição do coordenador tem um caráter espetacular à medida que reproduz a relação do professor com os alunos, e acreditamos ser ela o principal desafio que o coordenador enfrenta no desempenho de seus diversos papéis.

Essa reflexão reforça a relevância da ação articuladora do coordenador pedagógico em contextos que demandam práticas inclusivas e a construção de um

ambiente escolar que valorize a pluralidade e tenha como premissa a construção de uma sociedade mais justa. Nesse sentido, o coordenador pedagógico não apenas enfrenta o desafio de lidar com a heterogeneidade entre os professores, como também tem a responsabilidade de promover uma visão mais ampla e transformadora sobre a inclusão escolar.

O documento de orientações didáticas para a coordenação pedagógica da RME-SP (2023) complementa essa perspectiva ao destacar que é responsabilidade do coordenador pedagógico, de maneira colaborativa e dialógica, incentivar a comunidade escolar a refletir sobre a proposta de inclusão. Essa reflexão deve partir do paradigma da diversidade, compreendendo a inclusão como uma oportunidade histórica para superar os preconceitos que ainda permeiam a sociedade brasileira. Assim, o coordenador pedagógico atua como um elo fundamental para articular práticas pedagógicas inclusivas e mobilizar a escola em direção a uma educação mais equitativa e transformadora.

Vale ressaltar que a atuação do CP em uma escola que almeja uma Educação Especial inclusiva e equitativa constitui um grande desafio, pois requer ações que promovam o rompimento de práticas excludentes ainda enraizadas no espaço escolar. As pessoas com deficiência por não atenderem aos padrões sociais estabelecidos, acabam sendo marginalizados.

Essa marginalização é reforçada pelos rótulos impostos às pessoas com deficiência, como destaca Aguiar (2015, p. 147): “[...] as pessoas com deficiência podem assumir gradativamente rótulos que lhes são impostos, sendo lembradas não por suas capacidades, mas por suas dificuldades ou limitações decorrentes de sua deficiência, o que se traduz em desvantagem do ponto de vista social e de aprendizagem.” Esse cenário evidencia a necessidade urgente de desconstruir preconceitos que sustentam tais rótulos.

Para alcançar essa desconstrução, a formação docente desempenha papel central, conforme já discutido anteriormente. Além disso, Aguiar (2015, p. 148) enfatiza que o coordenador pedagógico precisa estar atento aos valores e preconceitos que cada professor traz consigo, pois, esses fatores influenciam diretamente a prática pedagógica e a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, o desenvolvimento de projetos que envolvam toda a comunidade escolar é crucial, ampliando o alcance das ações e contribuindo para o combate a práticas discriminatórias.

Dessa forma, o coordenador pedagógico assume um papel essencial na transformação dessa realidade, promovendo intervenções e articulando projetos que mobilizem a comunidade escolar a reconhecer e valorizar o potencial das pessoas com deficiência intelectual. Essa atuação não apenas combate preconceitos, mas também favorece a construção de uma cultura escolar pautada no respeito aos direitos dessas pessoas, ampliando as possibilidades de inclusão efetiva.

Para que essa transformação seja possível, é imprescindível o desenvolvimento de um olhar inclusivo. Prandini (2019) ressalta que "o olhar inclusivo não é constituído de forma natural em nosso meio. A educação do olhar, a meu ver, é pré-requisito fundamental para preparar o educador, o professor, o coordenador pedagógico e os demais gestores para trabalhar a inclusão na escola" (2019, p. 51). Esse olhar inclusivo, portanto, deve ser continuamente construído e fortalecido por meio de práticas pedagógicas reflexivas e colaborativas.

A citação de Prandini sublinha um ponto crucial para a construção de uma escola inclusiva: a necessidade de sensibilizar os profissionais da educação para que, de forma consciente, possam eliminar as barreiras que impedem a participação plena dos estudantes com deficiência intelectual. Essas ações devem ser discutidas coletivamente, especialmente durante os processos de construção ou redimensionamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP), documento essencial que deve refletir as intenções da escola em relação à inclusão.

Drago (2010) enfatiza que, ao se ressignificar a comunidade educacional macro e micro, os espaços, os tempos, os profissionais da escola, a sala de aula e sua organização, a gestão da educação, os princípios avaliativos, o acesso e a permanência do aluno, a ação docente, as propostas curriculares, dentre outros fatores que precisam ser presentificados no documento da escola, no caso o Projeto Político-Pedagógico, pode-se vislumbrar possibilidades de implementação de princípios inclusivos que contribuirão para que o aluno com deficiência se aproprie dos conhecimentos de acordo com suas potencialidades e particularidades.

Logo, tornar a escola um ambiente inclusivo exige o engajamento de todos os envolvidos. Sendo assim, exige também o trabalho do coordenador pedagógico para a construção de parcerias com as famílias. Este trabalho não se dá de forma isolada, mas em colaboração com o gestor e o suporte de outros profissionais da educação. Placco, Souza e Almeida (2012) ressaltam que o coordenador pedagógico, em conjunto com outros especialistas, assume o papel de elo entre o aluno e a

comunidade escolar, além de atuar como facilitador na relação entre o aluno e seus pares. A complexidade crescente da escola exige a atuação de uma equipe multidisciplinar para dar conta das múltiplas demandas da instituição, o que torna ainda mais necessário o apoio de profissionais especializados.

A ação do coordenador pedagógico, em conjunto com outros especialistas, como auxiliar nas necessidades pontuadas acima, apresenta-se como um elo entre o aluno e a comunidade escolar e como um facilitador entre este aluno e seus pares. É imprescindível o apoio de diferentes profissionais que auxiliem as múltiplas tarefas que a escola exerce atualmente, uma vez que esta instituição está cada vez mais dinâmica e complexa. Esta complexidade vem trazendo ao trabalho do coordenador novas atribuições e a necessidade de novos saberes. (Aguiar, 2010, p. 144)

Assim, o coordenador pedagógico atua como um mediador na relação entre a escola e a família, garantindo que ambas trabalhem em harmonia para o desenvolvimento integral dos estudantes, pois:

[...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo. (Parolin, 2005, p. 99)

Além de estabelecer uma parceria com as famílias, o CP também se empenha em articular colaborações com diversas redes de apoio que atendem aos estudantes com deficiência intelectual. Essas redes incluem profissionais de saúde, terapeutas ocupacionais, psicólogos, assistentes sociais e organizações não governamentais (ONGs) especializadas. Juntas, essas entidades trabalham para garantir que cada estudante receba o suporte necessário para seu desenvolvimento.

Deste modo, Aguiar (2015, p.147) diz que para auxiliar no rompimento de barreiras, pode-se buscar o apoio de diferentes profissionais que atendam os estudantes com deficiência. Enfim, sempre será bem-vindo o auxílio de recursos e de uma equipe multidisciplinar que possa auxiliar o coordenador pedagógico e o professor em suas dúvidas, fornecendo subsídios para que atuem mais proficuamente com alunos com deficiência em situação de aprendizagem.

Buscar parcerias pode ser uma solução, para a oferta de formação continuada para o próprio coordenador pedagógico. Muitas vezes, esses profissionais não tiveram

acesso, na formação inicial, aos conteúdos que abordam a Educação Inclusiva e suas especificidades, resultando em uma formação insuficiente nesse aspecto.

Este é um dos empecilhos que dificultam a articulação do coordenador pedagógico no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual. Além disso, a sobrecarga resultante da rotina frenética da escola, com o coordenador atuando em diversas situações que consomem todo o seu tempo, atrapalham os momentos de estudo ou reflexão junto aos educadores.

Em síntese, o coordenador pedagógico desempenha um papel fundamental no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual, sendo um elo entre a escola, a família e a comunidade. Sua função articuladora, que abrange desde a elaboração de propostas curriculares até a mediação de práticas pedagógicas inclusivas, é essencial para a criação de um ambiente escolar que valorize a diversidade e promova a equidade. A atuação do coordenador não se limita à gestão administrativa, mas envolve também a sensibilização de toda a equipe escolar, a promoção de parcerias com profissionais especializados e a construção de um olhar inclusivo, capaz de desconstruir barreiras e preconceitos. Contudo, o sucesso dessa ação depende de uma formação contínua e do apoio constante a esse profissional, que, diante da complexidade da escola e das múltiplas demandas, precisa de recursos e tempo para refletir sobre suas práticas e aprimorar sua atuação. Assim, ao garantir uma Educação Inclusiva, o coordenador pedagógico contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual todos os estudantes, independentemente de suas condições, possam se desenvolver integralmente.

CAPÍTULO 3 – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

[...] A metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sensibilidade). (Minayo, 2015, p.14)

Neste capítulo, detalharemos o percurso metodológico adotado nesta pesquisa, justificando as escolhas feitas para assegurar o rigor científico. O objetivo é proporcionar transparência ao processo investigativo, fortalecendo a credibilidade dos resultados apresentados.

Inicialmente, será discutida a abordagem de pesquisa utilizada, com destaque para os fundamentos teóricos e epistemológicos que embasaram a escolha. Será apresentada uma análise sobre como essa abordagem dialoga com os objetivos do estudo e como contribui para responder às questões de pesquisa. Além disso, discutiremos os limites e as potencialidades dessa abordagem no contexto investigado.

Na sequência, descreveremos os métodos empregados para a produção e análise das informações, detalhando as técnicas utilizadas: entrevistas semiestruturadas, a análise documental e a elaboração de um itinerário formativo. Será explicitado o protocolo seguido em cada etapa, incluindo a preparação, aplicação e registro das informações produzidas. No que tange à análise, abordaremos os procedimentos adotados para a aplicação da análise de conteúdo, justificando sua pertinência e detalhando as etapas de codificação e interpretação.

Também serão explicitados os critérios de seleção e a caracterização dos participantes envolvidos no estudo. Descreveremos o perfil dos participantes, considerando aspectos como faixa etária, formação, experiência e outros fatores relevantes ao contexto da pesquisa. Serão apresentados os critérios de inclusão e exclusão, bem como os procedimentos éticos seguidos para garantir a voluntariedade e o anonimato dos participantes, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa científica.

Por fim, abordaremos as técnicas utilizadas para a construção das categorias e subcategorias analíticas, evidenciando os passos seguidos para sua organização e interpretação. Será detalhado como as informações foram sistematizadas em

categorias iniciais e como estas foram refinadas para a construção do quadro analítico.

Em suma, ao longo deste capítulo, procuramos apresentar uma descrição detalhada do percurso metodológico, destacando a importância de garantir transparência na exposição das etapas e escolhas realizadas. Esse detalhamento é essencial tanto para assegurar a qualidade da pesquisa quanto para possibilitar que outros pesquisadores compreendam e, caso necessário, reproduzam o processo investigativo descrito.

3.1 Abordagem da pesquisa

A metodologia desta pesquisa fundamenta-se em pressupostos qualitativos, adotando uma abordagem que busca compreender, de maneira aprofundada, as experiências e percepções dos participantes, além de explorar a complexidade dos fenômenos sociais e culturais. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa no campo educacional distingue-se por considerar as relações humanas em estreita articulação com seus contextos, evitando análises fragmentadas ou isoladas do objeto de estudo.

Essa abordagem, de caráter descritivo, exige a imersão do pesquisador no processo de produção e interpretação das informações, permitindo uma compreensão mais ampla e contextualizada das realidades investigadas. Assim, busca-se captar a diversidade e a profundidade das experiências individuais, oferecendo interpretações detalhadas do contexto social.

A relevância dessa perspectiva reside na sua ênfase em aspectos da realidade que não podem ser mensurados quantitativamente, priorizando a compreensão e a explicação das dinâmicas das interações sociais. Minayo (2015, p.21) enfatiza que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com os seus semelhantes.

Com base nessa perspectiva, consideramos que a abordagem qualitativa é a mais adequada para definir o processo de construção do conhecimento sobre o tema

investigado. Isso ocorre porque essa abordagem leva em consideração os significados gerados a partir das particularidades dos participantes da pesquisa e a realidade em que estão inseridos. “As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção do conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social.” (André, 2008, p. 47)

Assim, ao buscar analisar como a atuação do coordenador pedagógico, em suas funções de formador, articulador e transformador, pode potencializar a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, a abordagem qualitativa possibilita compreender, em profundidade, as práticas pedagógicas adotadas, os desafios enfrentados e as estratégias desenvolvidas para favorecer a aprendizagem desses estudantes. Essa escolha metodológica também permite captar as percepções e vivências dos sujeitos envolvidos, oferecendo subsídios para a reflexão crítica e a proposição de ações eficazes no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual.

Desse modo, a abordagem qualitativa permite uma análise mais sensível e contextualizada, considerando a realidade de cada coordenador pedagógico frente às possibilidades e desafios de inclusão de estudantes com deficiência intelectual em sua unidade escolar, levando em conta os recursos materiais e humanos disponíveis, bem como a dinâmica organizacional e as concepções que permeiam as práticas pedagógicas das escolas em questão.

Essa perspectiva é corroborada por André (2012), que destaca que a pesquisa qualitativa em educação se fundamenta no interesse pelo estudo de situações, práticas e relações que compõem a experiência diária nas escolas. Essa abordagem permite análises detalhadas e comprehensíveis, com o objetivo de captar as complexidades e singularidades do contexto escolar, alinhando-se à necessidade de entender as experiências diárias de diferentes grupos.

No caso da inclusão de pessoas com deficiência intelectual, essa metodologia se mostra especialmente relevante, pois possibilita explorar as interações entre gestores, estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar, revelando os desafios, avanços e adaptações necessárias para garantir uma Educação Inclusiva. Além disso, contribui para identificar práticas pedagógicas eficazes, barreiras institucionais e aspectos culturais que influenciam diretamente o

processo de inclusão, promovendo uma compreensão mais ampla e fundamentada das dinâmicas escolares.

Nesse sentido, André (2012) posiciona o cotidiano escolar como um campo de estudo e uma categoria teórica, afirmando que a investigação das práticas diárias nas escolas pode revelar as maneiras únicas como cada indivíduo percebe e interpreta a realidade. Essa visão reforça a importância de considerar a subjetividade e a multiplicidade de perspectivas presentes no ambiente escolar. Complementando essa discussão, Lüdke e André (1986), ao dialogarem com Bogdan e Biklen, destacam cinco características fundamentais da pesquisa qualitativa em educação:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida é foco de atenção especial pelo pesquisador.
5. A análise de dados tende a seguir um processo indutivo. (Lüdke e André, 1986, p.11-12)

Com base nessas características, evidencia-se que a abordagem qualitativa possibilita a exploração dos significados das práticas e ações, valorizando a realidade como uma construção social e contextualizada. Essa perspectiva é especialmente relevante no campo da educação, no qual as interações e as práticas cotidianas são permeadas por dinâmicas complexas e multifacetadas.

Em síntese, no presente estudo, essa abordagem possibilita descrever e interpretar os pontos de vista, posicionamentos e reflexões dos coordenadores pedagógicos acerca de suas vivências no processo de inclusão de crianças com deficiência intelectual. A análise dialética das informações obtidas permite compreender como esses profissionais percebem e enfrentam os desafios, bem como exploram as possibilidades que surgem no contexto escolar inclusivo, buscando viabilizar a aprendizagem desses estudantes.

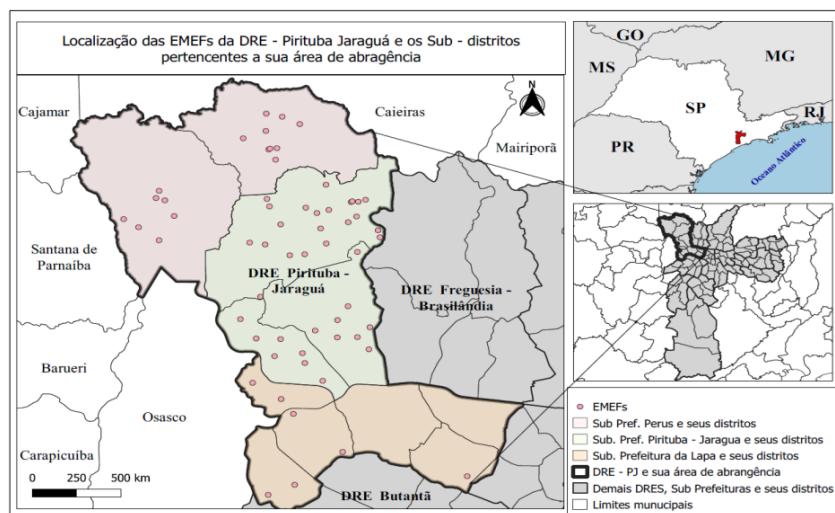
3.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada com coordenadores pedagógicos de quatro escolas municipais localizadas no subdistrito de Jaraguá, na cidade de São Paulo. Essas escolas estão sob a jurisdição da Diretoria Regional de Educação Pirituba/Jaraguá. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) da região de Jaraguá é de

aproximadamente 0,791, um valor ligeiramente inferior à média de outros bairros da capital paulista.

A DRE Pirituba/Jaraguá abrange 359 unidades educacionais, incluindo escolas públicas diretas e instituições conveniadas. Dessas, 53 atendem estudantes do Ensino Fundamental, abrangendo do primeiro ao nono ano. Os distritos sob a jurisdição da DRE-PJ incluem Anhanguera, Perus, Pirituba, Jaraguá, Parque São Domingos, Jaguara, Jaguaré, Lapa, Barra Funda e Perdizes.

IMAGEM 2: Mapa com a localização das EMEFs pertencentes a Diretoria Regional Pirituba/Jaraguá



Fonte: IBGE: 2010. Geosampa, Dados abertos/SME – Prefeitura de São Paulo (2020) – Organizado por Tiago Ferreira Lopes Machado

A escolha dessa região para a pesquisa está relacionada à experiência da pesquisadora, que atua como coordenadora pedagógica em uma EMEF situada no bairro do Jaraguá. Essa função lhe confere um conhecimento aprofundado sobre a realidade local e as necessidades específicas de implementar ações educativas voltadas para pessoas com deficiência. Além disso, em seus contatos frequentes com coordenadores de escolas vizinhas, é recorrente o relato de preocupações relacionadas à oferta de um atendimento educacional de qualidade para estudantes com deficiência intelectual. Esses estudantes, devido ao déficit cognitivo, enfrentam barreiras atitudinais que dificultam o acesso ao currículo escolar.

O estudo tem como foco o processo de inclusão nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa etapa foi escolhida por ser um período crucial na escolarização, no qual os estudantes desenvolvem habilidades essenciais, como leitura, escrita e cálculos básicos, que são fundamentais para a construção de novos saberes. Por essa razão, optou-se por entrevistar coordenadores pedagógicos que acompanham turmas do primeiro ao quinto ano e que possuem estudantes com deficiência intelectual matriculados em suas escolas.

Para caracterizar o contexto da pesquisa, foi elaborada uma tabela com informações relevantes sobre as escolas participantes, incluindo: o número total de estudantes matriculados, a quantidade de estudantes com deficiência intelectual, o número de professores e a presença de Salas de Recursos Multifuncionais nas unidades escolares nas quais os coordenadores pedagógicos atuam.

Tabela 2: Dados para caracterização das unidades escolares que os CPs entrevistados atuam

	Total de estudantes	Total de estudantes com DI	Possui Sala de Recursos	Total de professores
CP 1	939	22	Sim	52
CP 2	1131	29	Sim	59
CP 3	1065	18	Sim	57
CP 4	753	24	Sim	46

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em dados disponíveis no PPP das unidades escolares nas quais as coordenadoras pedagógicas atuam.

3.3 Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são quatro coordenadoras pedagógicas responsáveis pelo acompanhamento de turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de São Paulo. Para garantir a preservação da identidade das entrevistadas, elas serão apresentadas sob nomes fictícios, escolhidos a partir de mulheres que lutaram pelos direitos das pessoas com deficiência: Ana Sullivan⁷, Dorina Nowill⁸, Helen Keller⁹ e Judith Heumann.

⁷ Foi responsável por ensinar Helen Keller, uma adolescente surdocega a quem educou por meio da língua de sinais por intermédio do tato.

⁸ Foi educadora, filantropa e administradora brasileira. Trabalhou na criação e implantação de instituições, leis e campanhas em prol de pessoas deficientes visuais.

⁹ Foi a primeira pessoa surdocega do mundo a conquistar um diploma de bacharelado. Tornou-se escritora, filósofa, conferencista e ativista pelos direitos de pessoas com deficiência.

A pesquisadora iniciou o processo de seleção das coordenadoras participantes da pesquisa entrando em contato com profissionais de oito escolas situadas na região de interesse, buscando estabelecer uma amostra representativa do contexto educacional local. Desses profissionais contatados, apenas um recusou a participação, o que evidenciou o interesse e a disponibilidade dos outros para colaborar com a pesquisa.

O critério de seleção adotado foi rigoroso: as coordenadoras deveriam atender estudantes com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental e possuir alguma formação específica na área de Educação Especial. Esse critério visou garantir que as participantes tivessem experiência prática e conhecimentos adequados para fornecer informações relevantes sobre as práticas pedagógicas inclusivas. Dentre os profissionais que atenderam a esses requisitos, quatro foram selecionadas para a pesquisa, representando uma amostra significativa para o estudo, com diferentes experiências e abordagens no campo da Educação Especial.

Tabela 3: Caracterização dos Participantes da Pesquisa

	Idade	Tempo de atuação na Educação	Tempo na coordenação pedagógica	Tempo na instituição atual	Acumula cargo
CP1 Ana Sullivan	39	20	4	3	Não
CP2 Dorina Nowill	45	23	6	2	Não
CP3 Helen Keller	38	15	4	3	Sim. Professora na SRM
CP4 Judith Heumann	53	29	1,5	9 (meses)	Não

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em informações obtidas nas entrevistas

Conforme podemos observar na tabela acima, as participantes têm entre 39 e 53 anos e acumulam de 15 a 29 anos de experiência na área da Educação. Todas possuem trajetórias marcadas por experiências significativas e vivências institucionais diversificadas, o que enriquece a análise das práticas inclusivas no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A diversidade de trajetórias e a atuação de cada coordenadora nas respectivas escolas fornecem uma base sólida para compreender

as diferentes abordagens e desafios enfrentados na implementação da inclusão de estudantes com deficiência intelectual.

3.4 Instrumentos para produção de informações

Nesta pesquisa, foram utilizados como instrumentos para a construção de informações entrevistas semiestruturadas e a análise documental do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas em que atuam as coordenadoras pedagógicas participantes. A análise do PPP oferece uma visão institucional sobre as práticas pedagógicas, enquanto as entrevistas semiestruturadas possibilitam uma compreensão mais aprofundada das percepções e experiências dessas profissionais no contexto da inclusão de estudantes com deficiência intelectual. Conforme apontado por Lüdke e André:

As entrevistas semiestruturadas se destacam por sua capacidade de captar informações de forma imediata e flexível, abrangendo diversos tipos de informantes e tópicos. Esse método permite ao pesquisador aprofundar os pontos de interesse e realizar ajustes em tempo real, como solicitar esclarecimentos e adaptações, tornando-o especialmente eficaz na obtenção de dados relevantes (Lüdke; André, 1986, p. 87).

Além disso, a flexibilidade do método favorece uma interlocução dinâmica entre o participante e o pesquisador, permitindo que os entrevistados expressem livremente suas concepções, enquanto o entrevistador direciona a conversa para os temas centrais da pesquisa. Nesse sentido, Gil (1999, p. 20) ressalta que o entrevistador deve permitir ao entrevistado liberdade para explorar o assunto, intervindo apenas quando necessário para retomar o foco da temática.

Segundo Manzini (2012), a entrevista semiestruturada é amplamente empregada em dissertações e teses, pois o uso de um roteiro previamente definido oferece maior segurança na obtenção de informações por meio de relatos verbais. Contudo, o autor enfatiza a importância de elaborar o roteiro com rigor, alinhando-o aos objetivos da pesquisa e fundamentando a seleção de itens ou perguntas em bases teórico-metodológicas. Complementando essa ideia, Luna (2000) destaca que o planejamento do roteiro exige atenção especial, pois a criação do instrumento de coleta de informações deve estar alinhada ao procedimento de análise dos dados que serão gerados. O autor ressalta que “[...] o planejamento do instrumento [...] pelo

conhecimento daquilo que se pretende analisar" (p. 95), garantindo que o pesquisador obtenha resultados que efetivamente respondam ao problema de pesquisa.

Com base nesses pressupostos, foi elaborado um roteiro para a entrevista, estruturado em três tópicos organizados pelas seguintes temáticas: perfil profissional e conhecimentos/formação em Educação Especial na perspectiva inclusiva; atuação no processo de inclusão e garantia dos direitos de aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual; e formação continuada da equipe docente para o atendimento a esses estudantes. O roteiro incluiu um total de 18 questões. Durante as entrevistas, a pesquisadora realizou algumas intervenções com o objetivo de complementar as informações sobre os aspectos relevantes para a pesquisa, relacionados a cada uma das questões (indicados no Apêndice A, em destaque em negrito). As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para a análise.

Para ampliar, complementar as informações obtidas por meio das entrevistas, realizou-se a análise documental do Projeto Político-Pedagógico referente ao ano letivo de 2024. Esse documento foi fundamental para compreender o processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual, pois reflete as diretrizes, os princípios e as práticas pedagógicas adotadas pelas instituições. A partir dessa análise, foi possível identificar como as escolas se organizam para atender às necessidades educacionais de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência intelectual.

Neste cenário, convém evidenciar que, amplamente utilizada em pesquisas de diversas áreas, especialmente nas Ciências Humanas, a Análise Documental é descrita por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5) como um método que utiliza técnicas específicas para identificar, compreender e examinar diferentes tipos de documentos. Pádua (2012, p.69) explica que o conceito de documento, em sentido mais amplo, "é toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova". Assim, esse procedimento pode ser realizado com base em diversas fontes, abrangendo uma ampla gama de materiais documentais.

É importante destacar que os documentos não se limitam a serem apenas fontes de informação. Eles constituem uma poderosa base de evidências, a partir da qual o pesquisador pode fundamentar suas afirmações e declarações. De acordo com Lüdke e André:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (Lüdke e André, 2015, p.45)

Com base no exposto, conclui-se que a utilização de entrevistas semiestruturadas e da análise documental do Projeto Político-Pedagógico permitiu a construção de um panorama aprofundado e contextualizado sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual nas unidades escolares investigadas. A combinação desses instrumentos revelou-se estratégica para captar tanto as diretrizes institucionais quanto as experiências vividas pelas coordenadoras pedagógicas, fornecendo informações significativas para a compreensão das práticas inclusivas no cotidiano escolar.

3.5 Procedimentos para a análise e construção de categorias

Para a análise das informações, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, definida por Bardin (1977, p. 38) como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Essa abordagem visa proporcionar uma compreensão ampla e plural das informações, reconhecendo seu caráter polissêmico e a necessidade de inferências interpretativas por parte do pesquisador.

A análise de conteúdo baseia-se na preocupação com a científicidade na análise dos dados, pois pretende compreender a sistematização da leitura a partir de uma atitude interpretativa que considera a objetividade e a subjetividade no material coletado (Bardin, 1977). A autora enfatiza o rigor do tratamento das informações como essencial para o processo de descoberta, que vai além da compreensão espontânea:

A técnica consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir numa certa ordem na confusão inicial. É evidente que tudo depende, no momento da escolha dos critérios de classificação, daquilo que se procura ou que se espera encontrar. (Bardin, 1977, p. 37)

O processo de análise das entrevistas e do PPP foi estruturado em três etapas, seguindo os procedimentos descritos por Bardin (1977). Na primeira etapa, a pesquisadora organizou o material e definiu os objetivos da análise. Esse momento

incluiu uma leitura exploratória do conteúdo e a formulação de hipóteses e elaboração de indicadores interpretativos. As três categorias de análise foram estabelecidas a priori com base na revisão de literatura sobre a coordenação pedagógica e foram construídas subcategorias relacionadas a elas a partir da análise das informações.

Concluída essa etapa, deu-se início à exploração do material, fase em que os trechos das entrevistas transcritas foram segmentados em unidades de registro, como parágrafos ou palavras-chave. Essas unidades foram agrupadas em categorias essenciais para a compreensão da temática estudada, auxiliando na codificação dos aspectos centrais necessários para responder ao problema da pesquisa. Bardin (1977) define a codificação como o processo de transformar informações textuais por meio de recorte, agregação e enumeração, seguindo regras precisas que evidenciam as características do conteúdo analisado.

A etapa final consistiu no tratamento dos resultados, inferência e interpretação, abrangendo tanto os conteúdos explícitos quanto os implícitos. Nesse momento, realizou-se uma análise comparativa por meio da justaposição das diversas categorias, evidenciando semelhanças e diferenças identificadas. Esse processo resultou na definição de três categorias principais e suas respectivas subcategorias, permitindo uma compreensão mais aprofundada da temática estudada.

Em síntese, o método de análise de informações da pesquisa seguiu os seguintes procedimentos: leitura geral do material, codificação para a elaboração de categorias e subcategorias relacionadas a atuação do coordenador pedagógico no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual, segmentação do material em unidades de registro (frases e parágrafos), agrupamento de unidades semelhantes, comparação de unidades diferenciadas, e inferência e interpretação dos resultados com base no referencial teórico previamente selecionado.

3.6 Aspectos Éticos da Pesquisa

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, por meio de

cadastro e aprovação na Plataforma Brasil¹⁰. Também foi realizada a submissão do projeto de pesquisa junto à Diretoria Regional de Educação Pirituba/Jaraguá. Para os participantes da pesquisa, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice B), assegurando aos participantes o anonimato em sua participação e o uso ético das informações por eles disponibilizadas.

¹⁰ Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE) Nº7.351.319 (Anexo A). Disponível em: <http://plataformabrasil.saude.gov.br>. Acesso em: 24/04/2025.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO

“[...] a tarefa da investigação pedagógica é estabelecer o que hoje já não traz apenas frutos, mas está semeado, ainda irão florescer e amanhã dará certos frutos [...]ou seja, ainda assim estão a caminho, germinando, amanhã darão frutos.” (Vygotsky, 2010, p.552)

Com base na análise do conteúdo presente nas transcrições das entrevistas e na leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos, foram elaboradas as categorias de análise, fundamentadas no procedimento metodológico descrito no item 3.5. Definimos três categorias principais que orientam a discussão neste capítulo:

1. Formação Docente: Caminhos para o Atendimento às Singularidades e a Eliminação de Barreiras;
2. Articulação: Potencialização de Recursos e Superação de Desafios na Inclusão de Estudantes com Deficiência Intelectual;
3. Transformação: Criação de uma Comunidade Inclusiva e enfrentamento ao Capacitismo.

As entrevistas realizadas tiveram como objetivo compreender de que forma a atuação do coordenador pedagógico pode contribuir para a potencialização da inclusão de estudantes com deficiência intelectual. Nesse contexto, a participação das coordenadoras pedagógicas permitiu à pesquisadora interpretar cada fala, atribuindo sentidos e significados com base nas experiências compartilhadas e nas perspectivas apresentadas.

Para facilitar o acompanhamento da análise desenvolvida, o Quadro 3 apresenta uma síntese das categorias e suas respectivas subcategorias, servindo como um guia para a discussão proposta. Esse quadro tem como finalidade organizar e tornar mais clara a estrutura da análise, permitindo ao leitor compreender como os temas centrais foram desdobrados e inter-relacionados ao longo do texto.

Quadro 2 - Categorias de Análise e as respectivas Subcategorias

Categorias	Subcategorias
<p>1. Formação Docente: Caminhos para o Atendimento às Singularidades e a eliminação de Barreiras</p>	<p>1.1 O Processo de Autoformação do Coordenador Pedagógico: compreendendo as singularidades da deficiência intelectual</p> <p>1.2 Estratégias Formativas: estudo de caso e tematização da prática</p> <p>1.3 Formação Docente e o Desenho Universal para a Aprendizagem: Atendimento às Necessidades Educacionais de Estudantes com Deficiência Intelectual</p> <p>1.4 Formação e Tecnologia Assistiva: Rompendo Barreiras para o Acesso ao Currículo</p> <p>1.5 Formação Docente e Avaliação Inclusiva de Estudantes com Deficiência Intelectual: Perspectivas e Práticas</p>
<p>2. Articulação: Potencialização de Recursos e Superação de Desafios na Inclusão de Estudantes com Deficiência Intelectual</p>	<p>2.1 Elaboração e acompanhamento do Plano Educacional Individualizado: estratégias para garantir o acesso ao currículo.</p> <p>2.2 Flexibilização curricular: estratégias para propostas de ensino equitativas</p> <p>2.3 Ensino Colaborativo e o fortalecimento do trabalho coletivo</p> <p>2.4 Articulação e parceria com as famílias: engajamento no processo de inclusão de estudantes com DI.</p> <p>2.5 Articulação com a rede de apoio e acompanhamento multidisciplinar: um olhar para o desenvolvimento integral de estudantes com DI</p>
<p>3. Transformação: Criação de uma Comunidade Inclusiva e enfrentamento ao Capacitismo</p>	<p>3.1 O Projeto Político-Pedagógico e a Formação de uma Comunidade Inclusiva</p> <p>3.2 O desenvolvimento de Projetos Institucionais e o combate ao Capacitismo</p> <p>3.3 Ambiente inclusivo e a qualificação dos tempos e espaços: a importância da representatividade na escola</p>

Fonte: elaborada pela pesquisadora com base nas informações construída.

4.1 CATEGORIA 1: Formação Centrada na Escola: Caminhos para o Atendimento às Singularidades e a Eliminação de Barreiras

A primeira categoria descreve, por meio das falas das coordenadoras participantes e da leitura dos Projetos Políticos Pedagógicos, os aspectos essenciais da formação docente centrada na escola, com ênfase no atendimento às singularidades e na eliminação das barreiras enfrentadas por estudantes com deficiência intelectual.

Conforme discutido no capítulo 2, a formação centrada na escola desempenha um papel fundamental na ressignificação de práticas pedagógicas inadequadas e excludentes. Ao adotar essa abordagem, a escola se configura como um espaço central para reflexão, aprendizagem e transformação, contribuindo para a construção de um ambiente inclusivo, acolhedor e fundamentado em princípios de equidade. Essa perspectiva valoriza a construção coletiva do conhecimento, envolvendo todos os profissionais na troca de experiências e na busca contínua por um ensino de qualidade para todos, respeitando as singularidades de cada indivíduo.

A formação centrada na escola, conforme assegura Domingues:

Tem como características a valorização dos conhecimentos produzidos pelos professores na prática pedagógica diária e a interação entre os professores e o coordenador pedagógico. Isso não significa valorizar todas as práticas docentes na escola, mas construir uma reflexão crítica sobre elas, de modo que os professores desvalem as teorias por trás de seus saberes e fazeres (2014, p. 83).

Dessa forma, a formação centrada na escola não apenas potencializa o desenvolvimento profissional, mas também possibilita uma análise crítica das práticas pedagógicas, promovendo a transformação do cotidiano escolar em prol de uma Educação Inclusiva. Com base nesses pressupostos, é imprescindível compreender como o coordenador pedagógico, em seu processo de autoformação, pode aprofundar seu entendimento sobre as singularidades da deficiência intelectual, com vistas a articular uma formação que promova práticas pedagógicas alinhadas às necessidades dos estudantes.

Essa articulação exige do coordenador pedagógico não apenas o domínio de conhecimentos específicos sobre a deficiência intelectual, mas também a habilidade de mobilizar a equipe escolar para a construção de estratégias que favoreçam a aprendizagem e a participação plena desses estudantes no ambiente escolar.

4.1.1 O Processo de Autoformação do Coordenador Pedagógico: Compreendendo as Singularidades da Deficiência Intelectual

A articulação da formação continuada docente exige dos coordenadores pedagógicos um conjunto de conhecimentos e habilidades que, muitas vezes, não são contemplados nas formações específicas voltadas para esses profissionais. Para suprir essas lacunas, é comum que esses coordenadores busquem diversas fontes de aprendizado, utilizando estratégias variadas, como leituras, visitas a espaços culturais e a realização de cursos de aperfeiçoamento, extensão e especialização, muitas vezes financiados com recursos próprios. Essas iniciativas evidenciam a necessidade de um esforço individual para complementar a formação oferecida pela rede de ensino.

Nesse sentido, a formação do coordenador pedagógico não deve se limitar aos momentos formais promovidos pelas instituições, mas sim se expandir por meio de uma postura contínua de autoformação e busca ativa por conhecimentos que subsidiem sua prática. Tal processo exige do CP uma atitude reflexiva e investigativa, fundamental para ampliar seu repertório teórico e prático. Essa perspectiva reforça o papel da autoavaliação e da análise crítica como ferramentas indispensáveis para o desenvolvimento profissional. Conforme destacam Placco e Souza:

[...] o coordenador deverá também cuidar de sua própria formação, reservando um tempo e mantendo-se motivado para estudar, participando de cursos, compartilhar com os pares etc., em um processo contínuo e permanente, em que a reflexão e a autoavaliação se constituem nas principais ferramentas de trabalho. (2015, p.60)

Essa visão enfatiza que o compromisso com a formação vai além da aquisição de conhecimentos; trata-se de um movimento constante de ressignificação das práticas e do fortalecimento da atuação pedagógica, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

No contexto da rede municipal de ensino de São Paulo, os coordenadores pedagógicos participam de formações periódicas que abrangem uma ampla gama de temáticas. Além disso, contam com uma carga horária semanal de quatro horas destinada ao estudo e ao aprimoramento profissional. Contudo, mesmo com esse suporte institucional, as CPs entrevistadas relataram que, para atender às demandas específicas da Educação Especial, sobretudo durante os momentos de formação

docente, tiveram que seguir um caminho de autoformação. A coordenadora pedagógica Helen Keller, em seu depoimento, destaca a relevância desse processo para atender às necessidades da Educação Especial:

A rede oferece cursos sobre diversas temáticas, e nós, coordenadores pedagógicos, temos formações mensais, nas quais discutimos uma temática diferente a cada encontro. A Educação Especial está sempre presente de forma transversal nas discussões, mas sem um aprofundamento significativo. Para atender às demandas cotidianas e, principalmente, para organizar a formação docente sobre a inclusão das pessoas com deficiência, é necessário compreender as especificidades de cada deficiência, principalmente da deficiência intelectual, as políticas públicas e as tendências pedagógicas voltadas para a Educação Especial. Nesse contexto, surge a necessidade de autoformação. Quando ingressei na coordenação, tive muitas dificuldades para acompanhar os estudantes com deficiência e para responder aos questionamentos dos docentes sobre o tema. Por isso, decidi cursar uma especialização em Educação Especial na perspectiva inclusiva e estou sempre atenta às oportunidades de cursos na área. Quando surge uma chance, participo, e alguns desses cursos são financiados com recursos próprios. (Grifos da pesquisadora)

Os apontamentos da entrevistada evidenciam a insuficiência de aprofundamento nas formações oferecidas aos coordenadores sobre Educação Especial na perspectiva inclusiva. Isso ressalta a necessidade de compreender as especificidades das deficiências, conhecer as políticas públicas e as tendências pedagógicas para atender às demandas escolares de estudantes com deficiência. Diante das dificuldades iniciais como coordenadora pedagógica, Helen recorreu à autoformação, cursando uma especialização e participando de outros cursos. As demais CPs participantes relataram um processo de autoformação semelhante.

De acordo com Almeida e Arone (2019), a autoformação é um processo educativo contínuo que se desenvolve ao longo da vida, transcende os limites da Educação formal e se caracteriza como uma aprendizagem autônoma. Nesse processo, o indivíduo assume a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento pessoal, acadêmico ou profissional, construindo conhecimento a partir de experiências, reflexões, leituras, práticas e interações com o meio social.

Nesse sentido, apresentamos um trecho da entrevista com a coordenadora Dorina Nowill, no qual ela também relata a necessidade de buscar conhecimentos que possibilitem compreender as singularidades dos estudantes com deficiência intelectual:

As formações para coordenadores frequentemente abordam questões relacionadas à Educação Especial sob a perspectiva inclusiva, com ênfase

na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. No entanto, a deficiência intelectual tem sido pouco discutida, e, quando é abordada, geralmente de forma superficial, limitando-se à recomendação de flexibilizar o currículo. Nesse contexto, sinto a necessidade de compreender as singularidades das pessoas com deficiência intelectual. Caso contrário, corremos o risco de fundamentar nossas ações em conhecimentos superficiais e carregados de preconceito, como a ideia equivocada de que pessoas com deficiência intelectual têm uma baixa capacidade de aprender. Ao compreender suas singularidades, fica claro que a flexibilização não deve se restringir ao conteúdo em si, mas se estender aos materiais, às estratégias e à gestão do tempo. Essa compreensão exige de nós, coordenadores, a busca constante de conhecimentos para além das formações ofertadas pela rede. (Coordenadora pedagógica Dorina Nowill - Grifos da pesquisadora)

Assim, a necessidade de uma compreensão mais profunda sobre a deficiência intelectual impulsiona o coordenador pedagógico a se engajar no processo de autoformação, buscando aprimorar suas práticas e garantir um atendimento mais adequado e inclusivo para esses estudantes. Sob essa perspectiva, a CP Judith Heumann acrescenta:

A aprendizagem de pessoas com DI pode ser bem desafiadora, porque envolve dificuldades na compreensão, organização ou até mesmo na retenção de informações. E olha, cada pessoa com DI é única, então as estratégias pedagógicas precisam ser pensadas caso a caso. Por isso, é fundamental entender o tipo de dificuldade que o estudante tem para planejar algo que realmente atenda às necessidades dele. Agora, falando como CP, a gente precisa lidar com conhecimentos de áreas muito diferentes, e, sinceramente, nem sempre temos tudo isso na bagagem. Eu, por exemplo, sou formada em Letras e sempre trabalhei com os anos finais. Tem muita coisa do ciclo de alfabetização que eu não domino. Quando as professoras me pedem orientações sobre crianças com DI que estão em processo de alfabetização, eu confesso que preciso correr atrás: estudar, buscar informações e, muitas vezes, recorrer ao CEFAI. É um aprendizado constante! (Grifos da pesquisadora)

O depoimento de Judith indica que a formação inicial frequentemente não contempla todas as demandas práticas da escola, especialmente no contexto da inclusão de estudantes com deficiência. Por outro lado, sua fala também evidencia a sobrecarga e o isolamento que muitas vezes recaem sobre os CPs. A necessidade de "correr atrás" de informações revela a carência de um apoio institucional mais sistemático, como formações específicas, o acesso a materiais pedagógicos adaptados ou a parceria dos demais membros da equipe gestora. Contudo, ela pontua que recebe apoio do CEFAI quando solicita.

Por fim, convém destacar que é preciso garantir que essa busca individual não seja apenas uma resposta a lacunas estruturais, mas parte de uma cultura de

aprendizado contínuo, na qual a autoformação se articule com o suporte institucional e a troca de saberes no coletivo escolar.

4.1.2 Estratégias formativas: estudo de caso e tematização da prática

No âmbito da inclusão de estudantes com deficiência intelectual, a análise das entrevistas evidencia que os coordenadores pedagógicos frequentemente utilizam, nas formações, o estudo de caso e a tematização da prática, como estratégias formativas. Essas abordagens permitem contextualizar os desafios do cotidiano escolar, estimular reflexões críticas sobre a prática pedagógica e incentivar a construção coletiva de soluções para situações reais. Nesse sentido, destaca-se o depoimento da coordenadora pedagógica Ana Sullivan sobre o uso do estudo de caso:

*Eu utilizo frequentemente o **estudo de caso** como uma estratégia que, a meu ver, **facilita o engajamento dos professores** na busca coletiva por soluções. Durante as discussões, cada professor contribui com uma ideia, que é complementada por outros, e, quando menos se espera, **todos estão participando ativamente**. Costumo registrar as falas dos professores ao longo do processo e, posteriormente, **construímos juntos uma síntese das possíveis soluções**. No âmbito da inclusão de estudantes com deficiência intelectual, essa estratégia propicia a troca de experiências e a reflexão sobre as necessidades pedagógicas desses estudantes. (Grifos da pesquisadora)*

Esse relato evidencia como o estudo de caso promove a participação ativa e colaborativa dos professores, além de fomentar a troca de experiências relacionadas à inclusão de estudantes com DI. Nesse sentido, Spricigo (p.9, 2014) discorre:

Pressupõe a participação ativa na resolução de questões relativas ao caso, normalmente em um ambiente colaborativo com seus pares. Apesar de poder ser resolvido individualmente, uma das maiores riquezas dessa abordagem é a interação pedagógica que promove mudanças significativas. Trata-se de uma abordagem ativa e colaborativa, que promove o desenvolvimento da autonomia e da metacognição, quando conduzido de forma adequada.

Ademais, o estudo de caso caracteriza-se pela descrição de uma situação que apresenta algum tipo de tensão, passível de ser resolvida. Trata-se de um contexto que pode ser analisado sob diferentes perspectivas, o que o torna uma ferramenta potente para a formação docente, especialmente quando se busca compreender a realidade na qual a escola está inserida e as múltiplas nuances que a atravessam.

Toda formação deve considerar as especificidades da comunidade escolar e do território em que a escola está inserida. Por isso, gosto de trabalhar com estudos de caso baseados na realidade local, pois eles revelam a complexidade que vivemos. Em relação às crianças com deficiência intelectual, é necessário um apoio multidisciplinar para favorecer seu desenvolvimento cognitivo. No entanto, a vulnerabilidade social de muitas das famílias que atendemos dificulta o acesso a esse suporte. Esse cenário precisa ser discutido e analisado durante as formações. O uso de estudos de caso oferece essa possibilidade, permitindo reflexões contextualizadas, preservando a identidade dos estudantes e evitando julgamentos negativos. (Grifos da pesquisadora)

As ponderações da CP Dorina Nowill aprofundam a relevância dos estudos de caso, ao enfatizar a necessidade de considerar as especificidades da comunidade escolar e do território. Ela destaca que os estudos de caso baseados na realidade local possibilitam análises mais contextualizadas, respeitando a identidade dos estudantes e promovendo reflexões isentas de julgamentos. Além disso, a coordenadora chama atenção para os desafios impostos pela vulnerabilidade social, que muitas vezes limita o acesso ao suporte multidisciplinar necessário para o desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência intelectual.

A análise das entrevistas com as coordenadoras pedagógicas indicou que os estudos de caso não apenas evidenciam as concepções pedagógicas que fundamentam o trabalho dos professores, mas também revelam seus conhecimentos sobre deficiência intelectual e aprendizagem. Considerando que todas as coordenadoras entrevistadas mencionaram o uso dessa estratégia, a pesquisadora incluiu, a partir da segunda entrevista, uma pergunta específica sobre como os estudos de caso são abordados nas formações voltadas à inclusão. As respostas foram organizadas em um quadro-síntese, permitindo uma observação mais detalhada dessa prática.

Quadro 3: Síntese das Inferências sobre estudo de caso na formação sobre deficiência intelectual

Aspectos observados	Inferências
Motivos para a escolha do estudo de caso na formação	<ul style="list-style-type: none"> Permite analisar a complexidade do processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual, considerando as características da escola e da comunidade local. Estimula a participação de todos os envolvidos na formação, incentivando a expressão de opiniões sobre as possibilidades de intervenção na inclusão de estudantes com deficiência intelectual. Facilita a identificação dos conhecimentos que os

sobre a aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual	<p>professores possuem sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, bem como das ideias capacitistas que podem estar presentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incentiva a construção coletiva de soluções para os desafios enfrentados na inclusão de estudantes com deficiência intelectual. • Estabelece uma conexão entre teoria e prática: ao trabalhar com casos reais ou simulados, os professores conseguem integrar os conceitos teóricos aprendidos com situações práticas do cotidiano escolar.
Encaminhamentos e estratégias para o uso de estudo de casos	<ul style="list-style-type: none"> • O CP apresenta o tema de estudo, justificando a escolha, motiva os docentes e sugere leitura do estudo de caso. • O CP apresenta um texto teórico que possa auxiliar na análise do estudo de caso. • Pode sugerir perguntas ou tópicos para auxiliar na análise. • individualmente ou em pequenos grupos, o caso é analisado e são feitas sugestões de intervenção. • As sugestões são socializadas com todos e pode-se elaborar um plano de intervenção.
Recursos utilizados no trabalho com o estudo de caso	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de textos teóricos para fundamentar e enriquecer a discussão. • Vídeos para introduzir o estudo de caso ou repertoriar a discussão. • Apresentação de trechos de obras literárias ou pinturas famosas para proporcionar um momento de nutrição estética e servir como disparador de ideias.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As informações ratificam a potencialidade do estudo de caso para articular teoria e prática, estimular a participação coletiva e promover a construção de intervenções pedagógicas que atendam às singularidades dos estudantes.

Ademais, essa abordagem destaca-se por favorecer uma análise contextualizada do processo de inclusão, considerando as características da escola e da comunidade local, além de possibilitar a identificação das concepções docentes sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual. No entanto, para potencializar os resultados dessa metodologia, é fundamental que as intervenções sugeridas sejam acompanhadas e avaliadas posteriormente para verificar se os objetivos estão sendo alcançados ou se há necessidade de redimensionamento. Portanto, o processo formativo deve ser contínuo e pautado na práxis: ação, reflexão e ação.

Nessa direção, além do estudo de caso, todas as coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa indicaram a tematização da prática como estratégia formativa utilizada em formações sobre deficiência intelectual. De acordo com Silva

(2019), a tematização da prática consiste em analisar situações didáticas vivenciadas por professores em sala de aula e registradas em vídeos.

O trabalho de tematização é uma análise que parte da prática documentada para explicitar as hipóteses didáticas subjacentes. Chamamos a esse trabalho de tematização da prática porque se trata de olhar para a prática de sala de aula como objeto sobre o qual se pode pensar. A tematização da prática é um instrumento de formação que vai na direção contrária à da tradicional visão aplicacionista de formação de professores (Weisz, 2009, p. 123)

Nessa perspectiva, as coordenadoras pedagógicas entrevistadas destacam que o compartilhamento de experiências pedagógicas, especialmente no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual, inspira e motiva os docentes a buscar alternativas diversificadas para ensinar esse público. Embora alguns professores relatem sentir-se despreparados para lidar com essa realidade, o diálogo com colegas os faz perceber que existem, sim, possibilidades de intervenção, mesmo diante da ausência de conhecimentos aprofundados sobre as singularidades desse público.

Com o intuito de ampliar nossa discussão acerca da tematização da prática, apresentaremos alguns fragmentos das entrevistas feitas pela pesquisadora:

Ano passado, promovi uma formação sobre deficiência intelectual porque muitos professores relataram que não tinham a formação necessária para realizar adequações curriculares para atender esses estudantes. Percebi que, se eu levasse propostas de intervenção, elas poderiam não ser bem aceitas. Então, convidei a professora do atendimento educacional especializado para apresentar as intervenções realizadas nas salas de recursos multifuncionais. Os professores foram receptivos, fizeram muitas perguntas e compartilharam o que costumam fazer. Uma professora, inclusive, se prontificou a socializar a metodologia que utilizou para alfabetizar uma estudante com síndrome de Down, que apresenta deficiência intelectual. Foi um momento muito rico. (Coordenadora Ana Sullivan – Grifos da pesquisadora)

[...] Outra estratégia que costumo usar nas formações sobre a aprendizagem de pessoas com deficiência é a tematização da prática. Não trabalho com registros em vídeos, mas com a socialização de relatos escritos. Acho essa estratégia muito boa porque abre espaço para os professores falarem, inclusive, sobre situações em que não obtiveram êxito. Nessas situações, os colegas ponderam o que poderia ser feito para alcançar o objetivo esperado. (Coordenadora Judith Heumann – Grifos da pesquisadora)

Confesso que ainda não organizei uma formação específica sobre deficiência intelectual, mas tenho abordado a Educação Especial de forma mais ampla, com ênfase no Transtorno do Espectro Autista. Para isso, utilizo a estratégia de socialização de práticas, na qual os professores compartilham vídeos, fotos, relatos e materiais utilizados em suas experiências

pedagógicas. Esse momento de troca permite que os colegas conheçam diferentes abordagens e discutam estratégias que podem ser adaptadas para seus alunos. (Coordenadora Helen Keller – Grifos da pesquisadora)

Nos momentos formativos, estou sempre atenta à homologia dos processos, mas em geral creio que a estratégia que mais utilizo nas formações é a tematização da prática. Em uma perspectiva da práxis Freiriana. (Coordenadora Dorina Nowill – Grifos da pesquisadora)

Os excertos das entrevistas evidenciam que as práticas desenvolvidas com os estudantes têm servido como ponto de partida para a formação contínua articulada pela coordenação pedagógica. Essa escolha se justifica por diversas razões, como a troca de experiências, a valorização dos saberes docentes, articulação entre teoria e prática e o fortalecimento do trabalho coletivo. A tematização da prática, nesse cenário, torna-se um instrumento essencial para promover reflexões críticas e transformadoras, alinhadas às necessidades dos estudantes com DI.

Nessas circunstâncias, a intervenção do coordenador pedagógico é essencial para fomentar a reflexão. Na função de formador, o coordenador pode propor perguntas que estimulem a análise crítica das ações pedagógicas. Segundo Lerner, Torres e Cuter (2012), um dos aspectos que diferencia a tematização da prática de outras estratégias de análise da prática é justamente a utilização de perguntas pelo formador.

Para compreender o processo de aprendizagem dos estudantes com DI, costumo fazer perguntas que provoquem a reflexão e o debate entre minha equipe. (Coordenadora Judith Heumann – Grifos da pesquisadora)

Fica evidente que tematizar a prática significa problematizar o cotidiano, realizar um recorte da realidade vivida e transformá-la em objeto de discussão, reflexão e análise (Salvador, 2012, p. 61). Nesse sentido, as CP depoentes afirmam que qualificar o processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual exige da equipe docente uma análise cuidadosa das ações em sala de aula, considerando se as propostas apresentadas são pertinentes. É fundamental que essas propostas ofereçam desafios e possibilidades de avanço, ao mesmo tempo em que sejam viáveis de serem resolvidas com autonomia ou com mínima intervenção.

Portanto, ao trabalhar com a tematização da prática, é essencial que o coordenador pedagógico tenha clareza dos objetivos da formação, pois isso facilita suas intervenções, observações e a articulação entre prática e teoria. Dessa forma,

evita-se que as discussões enveredem para o “praticismo”, ou seja, que as experiências compartilhadas sejam vistas como receitas prontas para aplicação. Como destaca a coordenadora pedagógica Dorina Nowill:

Quando percebo que os docentes começam a olhar para a experiência compartilhada como uma solução para atender às necessidades de todos os estudantes com deficiência, logo trago uma problematização que os tira da zona de conforto. (Grifos da pesquisadora)

Outro ponto importante para o coordenador pedagógico é o registro de todo o processo formativo. Silva (2019) pondera que a etapa final da tematização consiste na sistematização das discussões, uma vez que várias ideias dos professores foram expostas, sendo necessário um momento para costurá-las. Para isso, o formador apresenta uma síntese com as principais ideias, promovendo a organização coletiva do conhecimento, possibilitando identificar quais ações precisam ser dimensionadas em sala de aula para garantir a inclusão do estudante com DI, conforme afirma a CP Judith Heumann:

Ao final de cada formação, faço a leitura da síntese das principais ideias, de maneira que é possível identificar o panorama construído ao longo da formação, isso colabora para uma visão integral do processo de ensino e aprendizagem, a meu ver ponto importante em diferentes contextos, principalmente no caso de inclusão de pessoas com DI. (Grifos da pesquisadora)

Em conclusão, a formação centrada na escola, por meio do estudo de caso e da tematização da prática, valoriza as experiências dos professores e promove a troca de saberes. Essas estratégias fortalecem a prática docente, permitindo que os educadores se apropriem de metodologias que favoreçam a inclusão. Assim, a atuação do coordenador pedagógico, ao promover espaços de discussão e reflexão, revela-se imprescindível para o aprimoramento contínuo da prática pedagógica, alinhando teoria e prática em benefício da Educação Inclusiva.

4.1.3 Formação Docente e o Desenho Universal para a Aprendizagem: Atendimento às Necessidades Educacionais de Estudantes com Deficiência Intelectual

Na seção anterior, analisamos as estratégias formativas adotadas pelos coordenadores pedagógicos em contextos de formação voltados à deficiência

intelectual. Nas próximas três subcategorias, discutiremos os subtemas considerados essenciais por esses profissionais para serem abordadas durante as formações, com o objetivo de potencializar a inclusão de estudantes com deficiência intelectual. Iniciaremos explorando o Desenho Universal para a Aprendizagem.

O Desenho Universal para a Aprendizagem é uma abordagem pedagógica que visa garantir a inclusão e a acessibilidade no ensino, atendendo à diversidade dos estudantes. Baseado no conceito de Desenho Universal¹¹, o DUA propõe estratégias que adaptam o conteúdo, as formas de demonstração do aprendizado e métodos de envolvimento, respeitando as diferentes habilidades, interesses e desafios, com o objetivo de remover barreiras e criar um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo. Nesse sentido, Zerbato e Mendes (2019) destacam que:

A proposta de ensino baseada no DUA visa ao planejamento do ensino e acesso ao conhecimento para todos os estudantes. Ela considera as especificidades individuais do aprendizado, pressupõe que todos os indivíduos são diferentes e possuem ritmos e estilos variados para aprender. A abordagem fornece um referencial para professores e outros profissionais especializados na elaboração de práticas e estratégias que foquem na acessibilidade, tanto em termos físicos quanto em termos de serviços, na busca de caminhos educacionais para o aprendizado sem barreiras. (Zerbato; Mendes, 2019, p. 4)

Assim, a inclusão de estudos sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem nas formações docentes voltadas para a deficiência intelectual é essencial, pois esse público apresenta variações no desenvolvimento cognitivo, que demandam estratégias pedagógicas diversificadas. Essas variações incluem dificuldade de assimilação de conceitos abstratos, limitações de memória de curto prazo, necessidade de mais tempo para processar informações, atrasos na fala, vocabulário restrito, dificuldade em seguir instruções complexas, além de desafios na interação, habilidades sociais e regulação emocional. Sobre esse aspecto, a coordenadora pedagógica Ana Sullivan aponta:

*Incluir formação sobre o DUA é essencial para a inclusão de todos os estudantes, especialmente daqueles com deficiência intelectual. Esses estudantes apresentam **características muito distintas entre si**, o que impossibilita a adoção de uma abordagem única para atender a todos. Nesse sentido, **oferecer uma variedade de oportunidades diferenciadas** é uma forma eficaz de **contemplar essa diversidade**. Além disso, essa prática*

¹¹ O conceito foi criado pelo arquiteto norte-americano Ronald Mace, na década de 1980. Tem como finalidade criar espaços e produtos acessíveis a todas as pessoas, sem distinção de idade, tamanho, peso, habilidades ou deficiências.

contribui para que eles se sintam mais incluídos, pois quando uma atividade é adaptada exclusivamente para eles, é possível que percebam que ela difere da proposta realizada pelo restante da turma e isso causa um certo desconforto neles. (Grifos da pesquisadora)

Diferentemente das práticas usuais de adaptação curricular, que muitas vezes atendem exclusivamente a um estudante específico, o DUA propõe formas diferenciadas e variadas de ensinar o currículo a todos os estudantes (Alves; Ribeiro; Simões, 2013). Sob essa perspectiva, os materiais e estratégias são planejados para serem universais, permitindo que todos os alunos tenham acesso às mesmas oportunidades de aprendizado.

Para desenvolver propostas pedagógicas universais, é essencial investir em formação, promover o diálogo entre os pares e apostar na construção coletiva. Trata-se de uma tarefa desafiadora, mas que nós, como coordenadores pedagógicos, devemos persistir na implementação DUA. Essa abordagem traz benefícios para todos os estudantes, incluindo aqueles com transtornos de aprendizagem. (coordenadora Helen Keller)

Nesse sentido, o trabalho com o Desenho Universal para a Aprendizagem pode incluir propostas coletivas, nas quais a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual seja mediada pelos colegas. Essa abordagem favorece um contexto mais interativo e oferece oportunidades para que toda a turma desconstrua ideias capacitistas, promovendo uma cultura de inclusão e valorização da diversidade.

4.1.4 Formação e Tecnologia Assistiva: Rompendo Barreiras para o Acesso ao Currículo

A tecnologia assistiva compreende um conjunto de recursos e serviços que promovem a funcionalidade e a autonomia de pessoas com deficiência, possibilitando maior inclusão e participação em diversos contextos. Esses recursos incluem dispositivos, softwares, adaptações e estratégias que auxiliam na superação de barreiras impostas por limitações físicas, sensoriais ou cognitivas.

No ambiente educacional, a tecnologia assistiva desempenha um papel fundamental ao viabilizar o acesso ao currículo por meio de recursos adaptados às necessidades específicas de cada estudante. Como afirma Radabaugh (1993, p.63): “Para as pessoas sem deficiência, a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as pessoas com deficiência, a tecnologia torna as coisas possíveis.”

A formação adequada dos professores para o uso dessas tecnologias é essencial, pois impacta diretamente a qualidade do ensino e a inclusão educacional (Sassaki, 2009). Essa necessidade é destacada pela coordenadora pedagógica Dorina Nowill, que afirma:

A tecnologia assistiva é fundamental para garantir a participação dos estudantes com deficiência. No caso de estudantes com deficiência intelectual, ela pode otimizar o tempo, já que eles costumam demorar mais para realizar as tarefas; facilitar a comunicação; e tornar conceitos abstratos mais compreensíveis. O problema é que o professor da sala regular, muitas vezes, desconhece essas tecnologias. Por isso, em parceria com o professor do atendimento educacional especializado, é essencial trazer essas discussões para as formações. (Grifos da Pesquisadora)

A apresentação dos novos recursos aos docentes, bem como a exploração das possibilidades de seu uso na promoção da acessibilidade curricular, deve fazer parte de uma proposta formativa que possibilite aos professores vivenciar o uso desses recursos. Posteriormente, poderão utilizá-los em sala de aula e compartilhar as experiências com os colegas. Nesta direção, a CP Judith Heumann aponta:

A formação deve contemplar o uso de recursos tecnológicos que ampliem as possibilidades de participação dos estudantes com deficiência intelectual. Recentemente, a escola recebeu o software Boardmaker 7, destinado a auxiliar na comunicação alternativa e aumentativa. Uma professora, que tinha uma aluna com síndrome de Down com sérias dificuldades comunicativas, soube da chegada do recurso e procurou minha ajuda para utilizá-lo. Como eu não tinha conhecimento específico sobre o software e estávamos sem professor de atendimento educacional especializado, entrei em contato com o CEFAI. Uma PAAL foi até a escola e realizou uma formação. Durante a formação, os professores participaram ativamente, colocando a mão na massa. Foi um sucesso. (Grifos da pesquisadora)

Sendo assim, fica evidente que o coordenador pedagógico precisa estar sempre atento às demandas formativas da equipe docente. Quando identificar a necessidade de apoio, é fundamental buscar a parceria de outros profissionais para articular uma formação colaborativa, garantindo que os professores tenham o suporte necessário para atuar na eliminação de barreiras. Neste cenário, a aprendizagem do uso de um recurso de tecnologia alternativa aumentativa (TAA) possibilitou à equipe um repertório para atuar na eliminação das barreiras comunicativas.

No caso dos estudantes com deficiência intelectual, pode ser mais difícil para alguns articular palavras, formar frases completas ou até mesmo utilizar um vocabulário amplo, o que limita suas interações sociais. Nesses contextos,

ferramentas como pranchas de comunicação, dispositivos de fala ou softwares especializados, como o Boardmaker 7, desempenham um papel fundamental para facilitar a comunicação. Essas ferramentas oferecem suporte essencial, permitindo que os estudantes se expressem de maneira mais eficaz, ampliando suas oportunidades de interação e participação no ambiente escolar.

Também é preciso considerar que alguns estudantes com DI demoram mais para se apropriar do sistema de escrita alfabetico. Nesta situação, segundo Galvão Filho (2016), uma tecnologia que poderia ser usada para o aprendizado da leitura e para o acesso ao texto escrito por alunos que tenham DI, não alfabetizados, seria o uso de softwares leitores de tela, que compensariam a “barreira cognitiva”. Este aspecto também deve ser considerado na formação acerca da tecnologia assistiva, como propõe a CP Ana Keller:

Aqui temos alguns estudantes com deficiência intelectual que não são alfabetizados, e acabam não tendo contato com a língua escrita. Os professores adaptam o currículo ofertando apenas o contato com imagens ou desenhos. Percebi isso e conversei com a professora da SRM, ela me apontou a necessidade de conversarmos com os professores durante o PEA sobre a possibilidade do uso de softwares leitores de tela e outros recursos que possibilitassem a esses estudantes o contato com o texto escrito. Fizemos um momento informativo que foi bem interessante. (Grifos da pesquisadora)

Nesta mesma direção, há recursos de tecnologia assistiva que possibilitam maior participação para estudantes com DI que têm dificuldade motora e não conseguem realizar o registro escrito. Sobre esse aspecto, ainda no contexto da formação docente, a CP Ana Keller acrescenta:

*Aqui na escola, há um estudante com paralisia cerebral que possui deficiência intelectual (DI) e dificuldade motora. Ele é alfabetizado, embora tenha pouca fluência leitora. Não registra nada no caderno, mas participa oralmente. Cheguei a ouvir que ele não registrava porque tinha preguiça, mas, ao ler o laudo, constatei que havia a indicação de atraso motor. Conversei com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), e ela organizou algumas formações para o professor dele sobre o uso de aplicativos que realizam a **escrita por comando de voz**, entre outros recursos que considerou pertinentes. No último conselho de classe, percebi que as **notas dele melhoraram significativamente**; ele está até produzindo textos. Nesse caso, a **formação fez toda a diferença para a inclusão desse estudante**. (Grifos da pesquisadora)*

As entrevistas apresentaram outros dois pontos importantes a serem considerados ao planejar a formação para o uso de tecnologias assistivas na

eliminação de barreiras que dificultam o acesso ao currículo: reconhecer que as limitações não estão nos indivíduos, mas nas barreiras que impedem a acessibilidade; e utilizar a tecnologia assistiva de forma intencional e com um objetivo claro, evitando tolher a autonomia do estudante, ao oferecer um recurso que não contribua para o seu desenvolvimento. Sobre esses pontos, as coordenadoras Helen Keller e Judith Heumann discorrem:

Além de apresentar os recursos de tecnologia assistiva, é fundamental promover **momentos de reflexão que contribuam para a quebra de paradigmas em relação ao conteúdo aplicado a alunos com deficiência intelectual (DI)**. Muitas vezes, persiste a falsa crença de que esses alunos são incapazes de aprender o mesmo conteúdo que os demais, levando os professores, de forma equivocada, a simplificar os conteúdos. **É essencial que os docentes reconheçam que as limitações não estão nos alunos, mas sim em um contexto educacional inadequado.** Só assim, estarão preparados para incorporar efetivamente a tecnologia assistiva em suas práticas pedagógicas. (Grifos da pesquisadora)

[...] a formação sobre recursos que favorecem o processo de inclusão de estudantes com DI deve **trazer reflexões em relação aos critérios para adoção desses recursos**. Assim, não corremos o risco de trazer recursos que são ofertados a partir de uma visão capacitista, que não colaboram para o desenvolvimento integral do estudante. **Já vi casos de ofertarem prancha de comunicação para estudantes que se comunicam oralmente.** (Grifos da pesquisadora)

Esses depoimentos reafirmam a complexidade e a relevância da formação docente, no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual. A construção de um sistema educacional inclusivo exige uma abordagem integrada, que combine a formação docente com suporte adequado, além da implementação efetiva de tecnologias assistivas e de comunicação alternativa, em conformidade com os princípios estabelecidos por autores como Gil (2008) e Minayo (2015), citados por Bezerra et al. (2024).

Nesse contexto, destaca-se a atuação do coordenador pedagógico, seja na identificação das necessidades formativas, na articulação de parcerias para viabilizar essas formações ou no acompanhamento da aplicação dos recursos tecnológicos estudados, de modo a possibilitar a participação plena dos estudantes com DI.

4.1.5 Formação Docente e Avaliação Inclusiva para Estudantes com Deficiência Intelectual: Perspectivas e Práticas

Como já discutido, a formação docente desempenha um papel essencial na construção coletiva de conhecimentos e no desenvolvimento de estratégias para intervenção no contexto escolar. Nesse sentido, é importante que os espaços formativos abordem a avaliação como um elemento propulsor no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual. Esta perspectiva está presente no discurso das coordenadoras pedagógicas depoentes e nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas em que atuam.

A análise das informações obtidas possibilitou inferir que as participantes da pesquisa acreditam que a avaliação de estudantes com deficiência intelectual deve ter como principal objetivo acompanhar continuamente os conhecimentos que cada um constrói, respeitando seus tempos e caminhos, bem como utilizando os recursos adequados. Para isso, é fundamental que os docentes reconheçam que esses estudantes têm potencial para evoluir e alcançar novos aprendizados. Nesse sentido, Carneiro (2006, p. 145) afirma:

Não se trata de comparar o desenvolvimento desses sujeitos, que possuem limites marcados biologicamente, com o de sujeitos que trazem as possibilidades orgânicas íntegras, sem comprometimentos, dentro do padrão considerado normal. Quero ressaltar que é possível mudar a relação com esses sujeitos. Partindo do princípio de que todo ser humano pode aprender, podemos afirmar que todos, ainda que com condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais significativamente diferentes, podem desenvolver sua inteligência.

Diante dessa concepção, a coordenadora pedagógica Dorina Nowill também destaca a importância de discutir, durante os momentos formativos, uma abordagem avaliativa que valorize as potencialidades dos estudantes com deficiência intelectual:

Durante as formações, é essencial estarmos preparados para direcionar o olhar da equipe para as potencialidades dos estudantes com DI. Caso contrário, corremos o risco de transformar esses momentos em meros compartilhamentos de lamentações sobre o que o estudante não alcançou. Infelizmente, ainda há uma tendência em avaliar esses alunos com base nas expectativas previstas para o ano ou série, o que muitas vezes impede a valorização dos avanços alcançados dentro de suas possibilidades. (grifos da pesquisadora)

Então, fica claro que, nas discussões acerca da avaliação de estudantes com deficiência intelectual, é importante que o CP esteja preparado para conduzir reflexões que desconstruam preconceitos e paradigmas enraizados, incentivando uma visão mais ampla e humanizada do processo avaliativo. De tal forma que os instrumentos avaliativos devem ser reconhecidos como o ponto de partida para a qualificação das práticas de ensino, servindo de base para a tomada de decisões para a elaboração de um planejamento inclusivo.

Hoffmann (2001) defende que a avaliação deve ser entendida como uma ação mediadora entre o estudante e o conhecimento. Para ela, o princípio fundamental da avaliação é que ela esteja a serviço da ação pedagógica, o que exige uma postura reflexiva e crítica por parte do educador. Essa concepção reforça a importância de uma avaliação que não se limite à simples mensuração do conhecimento, mas que, de fato, contribua para o processo de aprendizagem de todos os estudantes.

Nesta direção, coordenadora pedagógica Ana Sullivan enfatiza a relevância de se repensar o paradigma tradicional de avaliação, conforme destaca em seu depoimento:

Um último ponto, mas não menos importante, a ser debatido e estudado nas formações é o processo avaliativo. Digo isso não apenas pensando nas pessoas com deficiência, mas considerando que a escola pública é um espaço para todos. Se o professor adotar um paradigma tradicional de avaliação, baseado exclusivamente em constatar os conteúdos que o aluno assimilou ou não, certamente o processo de ensino não está sendo inclusivo. Quando pensamos nas pessoas com deficiência intelectual, essa questão torna-se ainda mais delicada, já que elas podem apresentar um ritmo de aprendizado mais lento em comparação com as demais pessoas da mesma turma. (Grifos da pesquisadora)

A fala da CP Ana Sullivan traz reflexões relevantes sobre o papel do processo avaliativo na escola pública e sua conexão com a inclusão. Ao afirmar que a escola é “lugar de todos”, ela destaca um princípio central da Educação Inclusiva. Contudo, ao criticar o paradigma tradicional de avaliação, que se limita à constatação de conteúdos assimilados, aponta para a necessidade de uma abordagem mais ampla e transformadora.

Essa abordagem exige identificar a diferença entre o que o indivíduo consegue fazer sozinho e o que consegue realizar com ajuda, caracterizando a zona de desenvolvimento proximal, conforme proposto por Vygotsky. Sobre esse aspecto, a CP Judith Heumann afirma:

Durante o processo formativo, ao discutirmos casos de estudantes com dificuldades para avançar, costumo apresentar perguntas como: 'Será que, com intervenção, ele conseguiria avançar?' 'Você já tentou deixá-lo tentar por conta própria?' 'Já considerou utilizar diferentes formas de apoio (visual, verbal, física) para ajudá-lo a alcançar o próximo passo?' 'Como podemos ajustar o nível de suporte para que ele consiga avançar de forma gradual?' Acredito que essa estratégia também deve ser aplicada na aprendizagem de crianças com deficiência intelectual (DI), pois um passo importante para transformar o processo avaliativo é auxiliar o professor a compreender que a intervenção está diretamente relacionada aos resultados obtidos durante o processo de aprendizagem. (Grifos da pesquisadora)

Os relatos das CPs demonstram que a resistência de alguns professores em ressignificar o processo avaliativo é um desafio recorrente no contexto da inclusão escolar. Para as coordenadoras pedagógicas, apoiar os professores na superação desse paradigma é uma tarefa contínua e complexa, mas indispensável para garantir a inclusão. Elas enfatizam que essa resistência está relacionada às dificuldades em adaptar práticas avaliativas tradicionais às demandas de uma sala de aula diversa, especialmente no atendimento a estudantes com deficiência intelectual.

A partir das entrevistas, identificou-se que uma estratégia eficaz para reduzir essa resistência é incorporar, nos momentos formativos, exemplos práticos de como adaptar avaliações para atender às necessidades dos estudantes com deficiência intelectual. Entre as possibilidades, destacam-se o uso de múltiplos formatos de avaliação, como instrumentos visuais, práticos ou orais, que promovam a participação de todos os estudantes. Além disso, é fundamental discutir a flexibilização do tempo para a realização dessas atividades, garantindo que cada estudante tenha condições adequadas para demonstrar seu aprendizado.

No quadro a seguir, são apresentados trechos dos Projetos Políticos Pedagógicos das quatro escolas nas quais atuam as coordenadoras pedagógicas participantes desta pesquisa. Esses trechos ilustram como a avaliação inclusiva é abordada no contexto da formação docente dessas unidades escolares.

QUADRO 4 – Formação Docente para Processos Avaliativos Inclusivos

ESCOLAS	TRECHOS DO PPP
CP Ana Sullivan	[...] promover a formação docente com base no Currículo da cidade, discutindo práticas pedagógicas e o processo avaliativo sob a perspectiva do desenvolvimento integral, da inclusão e da equidade.

	Elaborar durante os horários coletivos diretrizes para propostas avaliativas destinadas ao público alvo da Educação Especial , visando assegurar a inclusão de todos.
CP Dorina Nowill	O professor de apoio à Educação Especial , em parceria com a coordenação pedagógica, promoverá formações sobre avaliação inclusiva , com os seguintes objetivos: promover a equidade, criar um ambiente educacional mais acolhedor , apoiar o progresso contínuo dos alunos, incentivar um aprendizado mais personalizado e remover barreiras que possam dificultar a aprendizagem.
CP Helen Keller	O Projeto Especial de Ação intitulado: “ Currículo, identidades e diversidade cultural: reconhecendo-nos nas vivências pedagógicas ” Abrange discussões sobre o processo avaliativo, tendo em vista... [...] promover a inclusão de estudantes com TGD, deficiência intelectual , alta habilidades e superdotação. Estratégias: Criar oficinas de adaptação curricular , abrangendo a criação de avaliações adaptadas.
CP Judith Heumann	Não consta apontamento da inserção de discussões sobre avaliação inclusiva no processo formativo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas entrevistas realizadas

Os Projetos Político-Pedagógicos analisados, com exceção da escola onde a Coordenadora Pedagógica Judith Heumann atua, demonstram algum nível de preocupação com processo avaliativo inclusivo, evidenciando uma convergência no reconhecimento da importância da formação docente para a promoção de práticas avaliativas pautadas na equidade. Contudo, observa-se uma lacuna significativa: nenhuma das escolas analisadas detalha, de forma específica, os aspectos a serem observados no processo avaliativo de estudantes com deficiência intelectual.

Essa ausência de orientações claras pode dificultar a implementação de práticas avaliativas que considerem as singularidades desses estudantes, comprometendo a efetividade das estratégias pedagógicas e a equidade no processo educativo. É fundamental que os Projetos Político-Pedagógicos contemplam diretrizes que orientem os docentes sobre como adaptar instrumentos e critérios avaliativos,

promovendo um ambiente de aprendizagem que valorize o potencial de cada estudante e favoreça seu desenvolvimento integral.

4.2 CATEGORIA 2: Articulação: Potencialização de Recursos e Superação de Desafios na Inclusão de Estudantes com Deficiência Intelectual

A análise desta categoria tem como objetivo evidenciar as ações de articulação realizadas pelo coordenador pedagógico no cotidiano escolar, destacando como essas ações contribuem para o processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual. O foco está em potencializar os recursos humanos e materiais disponíveis, além de buscar estratégias para enfrentar os desafios que surgem nesse contexto.

Inicialmente, é fundamental esclarecer que o processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual requer a atuação integrada de todos os profissionais da unidade escolar. Nesse cenário, cabe ao coordenador pedagógico orientar e acompanhar o trabalho pedagógico, garantindo que ele seja desenvolvido de maneira articulada, com vistas ao pleno desenvolvimento dos estudantes.

Como apontam Menezes e Silva (2017, p. 136):

Cabe, assim, ao conjunto de profissionais que atuam nesse espaço, a tarefa de levar esses alunos a participarem ativamente do meio escolar, de acordo com as suas possibilidades, não dando enfoque somente à aquisição da leitura e da escrita, mas inserindo esse sujeito na prática social e cultural, de modo a garantir sua permanência e sucesso no ambiente educacional.

Nesse sentido, a inclusão vai além do acesso à escola, buscando promover a participação ativa dos estudantes na vida escolar e comunitária. Essa perspectiva amplia o olhar para as práticas pedagógicas, que devem considerar as potencialidades e necessidades de cada aluno.

Por fim, é importante destacar que a articulação de ações em prol da inclusão de estudantes com deficiência intelectual impõe desafios significativos para os coordenadores pedagógicos. Entre eles, estão as dificuldades e limitações decorrentes de fatores externos, como a falta de formação continuada dos profissionais, a escassez de recursos materiais e a necessidade de maior suporte institucional. Superar essas barreiras exige uma atuação coletiva e reflexiva, pautada no compromisso com a inclusão e no respeito à diversidade.

4.2.1 Elaboração e Acompanhamento do Plano Educacional Individualizado: Estratégias para garantir o Acesso ao Currículo Escolar

Uma escola que se propõe a ser verdadeiramente inclusiva sabe da necessidade, em algumas situações, de adotar estratégias personalizadas para oferecer oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para todos. “A equiparação de oportunidades não pressupõe tratamento igual para todos, mas, sim, tratamento diferenciado de acordo com as condições de cada um, visando garantir os mesmos direitos, as mesmas condições de aprendizagem, desenvolvimento e acesso à cultura”. (Prandini, 2019, p.56)

Nesse sentido, os dados da pesquisa indicam que as profissionais entrevistadas consideram fundamental que o CP acompanhe a elaboração e o desenvolvimento de um Plano Educacional Individualizado (PEI). Esse acompanhamento deve ocorrer de forma articulada entre os professores da sala regular e o professor do atendimento educacional especializado, assim como, deve estar em consonância com o plano do AEE, e contar ainda com a participação das famílias, com o objetivo de conhecer as especificidades do estudante e eliminar barreiras que dificultem o acesso ao conhecimento.

Para assegurar que os estudantes com DI tenham acesso real ao currículo, nós, como CPs, precisamos articular a construção de um plano educacional individualizado. Esse processo é fundamental para fomentar uma parceria efetiva entre o professor da sala regular e o professor do AEE. Sem a elaboração de um PEI, corremos o risco de que esses estudantes sejam limitados a atividades como colorir desenhos ou realizar tarefas descontextualizadas, que não contribuem para seu desenvolvimento. Afinal, quem não sabe onde quer chegar aceita qualquer caminho, mas a Educação Inclusiva exige direção e propósito claros. (Coordenadora Dorina Nowill – Grifos da pesquisadora)

O Plano Educacional Individualizado é uma ferramenta pedagógica que orienta o ensino ao atender às necessidades específicas de estudantes com deficiência. Ele é estruturado a partir do desempenho atual do aluno, incluindo metas anuais, serviços complementares e adaptações ou modificações necessárias, baseando-se em uma avaliação detalhada do desenvolvimento acadêmico e funcional do educando. Com isso, o PEI possibilita o progresso em áreas fundamentais e registra os serviços e a Educação oferecidos, indo além do simples cumprimento de exigências legais. Assim, constitui-se como um instrumento regulador que integra as demandas legais, os

objetivos educacionais e as práticas cotidianas voltadas para a inclusão de estudantes com deficiência. (Costa; Schmidt; Camargo, 2023, p.4)

Diante desses pressupostos, cabe ao coordenador pedagógico desempenhar um papel estratégico no processo de elaboração e acompanhamento do PEI. Como relatado por uma das participantes da pesquisa:

Articular a elaboração do PEI junto com o PAEE é um desafio e tanto, mas é super importante. Nesse processo, a gente, como CPs, tem o papel de ajudar no diálogo com as famílias para coletar informações, acompanhar a construção do plano pelo PAEE junto com o professor da sala regular e também compartilhar essas informações com os outros profissionais da escola. Tudo isso é essencial para o desenvolvimento do estudante com DI. No fim das contas, nossa missão é juntar as pessoas e os recursos disponíveis para que o plano individualizado realmente saia do papel e faça a diferença. (Coordenadora Ana Sullivan – Grifos da pesquisadora)

A coordenadora Ana Sullivan apresenta uma abordagem prática e colaborativa sobre o papel do CP na elaboração do Plano Educacional Individualizado destinado aos estudantes com DI. No entanto, ela não aborda as dificuldades enfrentadas por esse profissional para acompanhar o processo de implementação do PEI. Por outro lado, os depoimentos das demais coordenadoras evidenciam que, apesar de reconhecerem a importância de sua atuação, o excesso de tarefas diárias compromete o acompanhamento contínuo do PEI ao longo do ano letivo.

O PEI sistematiza o processo de ensino para o estudante, o que é fundamental para garantir que haja um percurso claro a ser seguido para o estudante com deficiência intelectual. Acho que **nossa participação nesse processo é essencial, mas, sinceramente, na prática, nem sempre funciona como deveria**. O excesso de tarefas do dia a dia, especialmente as urgências, acaba me impedindo de acompanhar a execução dos planos como eu gostaria. Na verdade, eu leio os planos no início do ano, dou uma devolutiva para os professores e, depois, retomamos a conversa durante o conselho de classe ou quando os professores da sala regular ou o PAEE me pedem ajuda. (Coordenadora Pedagógica – Dorina Nowill – Grifos da pesquisadora)

Falta tempo para fazer tudo o que precisamos, então, acabo delegando algumas tarefas para outros profissionais. Na prática, quem acompanha os planos individualizados é a professora do AEE. Sempre que possível, ela me dá uma devolutiva sobre a evolução dos estudantes com deficiência intelectual, muitas vezes pedindo meu apoio para reforçar com os professores algumas orientações que precisam ser seguidas na sala regular. (Coordenadora Pedagógica Judith Heumann – Grifos da pesquisados)

Reconhecendo a importância da ação articuladora do coordenador pedagógico na elaboração e no acompanhamento do Plano Educacional Individualizado, como

estratégia fundamental para garantir o acesso equitativo ao currículo escolar para os estudantes com deficiência, é imprescindível que os coordenadores pedagógicos organizem momentos periódicos dedicados a esse acompanhamento, considerando que essa tarefa se caracteriza como uma atividade de IMPORTÂNCIA. Placco (2003, p. 48), citando Gonçalves, define as atividades de importância como:

As atividades de importância são aquelas previstas no projeto pedagógico da escola, tendo em vista atender às metas e finalidades a longo, médio e curto prazo, para os projetos que visam mudar a situação presente. Decisões e ações de importância são comprometidas com mudanças. Assim, em função dos diagnósticos realizados pelos educadores da escola, as importâncias são estabelecidas como ações prioritárias para o atendimento às necessidades pedagógicas da escola, para a superação de obstáculos que impedem o avanço dos processos de ensino-aprendizagem e de formação da escola.

Nessa perspectiva, o acompanhamento do Plano Educacional Individualizado revela-se uma atividade de grande importância, pois desempenha um papel central na transformação das práticas pedagógicas inclusivas. Sua relevância é destacada nos Projetos Político-Pedagógicos analisados. Dois desses projetos incluíram, em anexo, o plano de trabalho dos professores do atendimento educacional especializado, nos quais estavam detalhados os objetivos do PEI. Um dos PPPs disponibilizou um link para acesso aos PEIs dos estudantes atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais, enquanto outro apenas mencionou o PEI na seção dedicada à concepção de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

A partir da análise das informações constantes nos Projetos Político-Pedagógicos, foi elaborado um diagrama que sintetiza os principais objetivos do Plano Educativo Individualizado. Esse recurso visual tem como finalidade oferecer uma visão clara e estruturada dos elementos fundamentais que devem orientar a elaboração, implementação e acompanhamento do PEI. Dessa forma, o coordenador pode utilizar o diagrama como uma ferramenta prática para planejar formações, orientar os professores e acompanhar a aplicação das estratégias pedagógicas inclusivas, garantindo que o PEI atenda às necessidades específicas dos estudantes com deficiência intelectual.

IMAGEM 3: Finalidades do Plano Educativo Individual presentes nos PPPs



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na análise das informações

Por fim, convém ressaltar que as informações contidas no Plano Educativo Individualizado constituem o ponto de partida para a flexibilização curricular, pois oferecem subsídios essenciais para adaptar o ensino às necessidades específicas de cada estudante. A partir dessas informações, é possível planejar intervenções pedagógicas que assegurem o acesso ao currículo, respeitando as singularidades e potencializando as oportunidades de aprendizagem.

4.2.2 Flexibilização Curricular: Estratégias para propostas de ensino equitativas

Nesta subcategoria, serão analisadas as possibilidades de atuação do coordenador pedagógico como articulador no processo de flexibilização curricular para estudantes com deficiência intelectual, tendo em vista seu papel de prover as condições pedagógicas necessárias para o atendimento aos alunos com deficiência.

Garantir o acesso equitativo ao currículo para todos os estudantes é uma tarefa complexa e repleta de desafios para os profissionais das redes públicas de ensino em todo o país. Contudo, a concretização dessa tarefa é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, na qual todos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente.

Para iniciar, é importante retomar o conceito de currículo. De acordo com Libâneo (2013), o currículo pode ser definido como um conjunto de experiências escolares organizadas, planejadas e sistematizadas, que são oferecidas para os

estudantes com a finalidade de promover seu desenvolvimento integral. Esse conceito abrange não apenas o ensino de conteúdos acadêmicos, mas também a formação de valores, atitudes, habilidades e competências necessárias para a participação ativa e crítica dos estudantes na sociedade.

O currículo flexibilizado não é um currículo diferente; nele, o professor propõe atividades que contemplem as especificidades do estudante. Essa abordagem visa à inclusão de todos os alunos, promovendo igualdade de oportunidades na educação:

A flexibilização curricular compreende as modificações necessárias realizadas em diversos elementos do currículo básico para adequar as diferentes situações, grupos e pessoas, ou seja, são estratégias de planejamento e de atuação docente voltadas às necessidades de aprendizagem de cada estudante, fundamentadas em uma série de critérios para guiar a tomada de decisões com respeito ao que se deve aprender, como e quando e qual é a melhor forma de organizar o ensino para que todos sejam beneficiados (Mercado; Fumes, 2017, p. 05).

Assim, entre as ações de articulação do coordenador pedagógico no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual, as coordenadoras pedagógicas participantes da pesquisa destacaram a importância da flexibilização curricular em conjunto com o PAEE:

Acredito que a articulação da flexibilização curricular é essencial. Sabe, eu percebo que a maior dificuldade em relação à inclusão dos estudantes com DI está nas barreiras atitudinais, na descrença na capacidade de aprender. Muitas vezes, os professores acabam focando na socialização, no cuidado com o bem-estar, e, sem querer, até infantilizam esses estudantes, o que faz com que a flexibilização curricular não aconteça. É comum, no ciclo de alfabetização, ver atividades lúdicas sendo oferecidas sem nenhuma conexão com o contexto de aprendizagem dos demais estudantes. É triste. Mas não culpo os professores. Essa postura é resultado de uma estrutura social; o capacitismo, assim como o racismo, é estrutural. (Coordenadora Pedagógica Ana Sullivan – Grifos da pesquisadora)

Um dos maiores desafios que encontro é a dificuldade de convencer os docentes em relação à necessidade de flexibilização curricular, adaptando atividades de acordo com o currículo que está desenvolvendo com demais estudantes. Muitos professores são resistentes, alegam falta de conhecimento para realizar as adaptações, ou ainda, alegam que o estudante não tem condições de receber as mesmas informações que o restante da turma. (Coordenadora Pedagógica Judith Heumann – Grifos da pesquisadora)

Ambos os depoimentos destacam as dificuldades que os coordenadores pedagógicos enfrentam na articulação da flexibilização curricular. Entre elas, está a resistência dos docentes, que pode ser decorrente da falta de conhecimentos

específicos ou da descrença na capacidade de aprendizagem dos estudantes com DI. Além disso, a análise das demais entrevistas permitiu inferir que essa resistência também pode ser atribuída à sobrecarga de trabalho dos professores, causada por salas lotadas e pelo excesso de tarefas a serem realizadas.

Um dia, entrei em uma turma do 3º ano que tem uma menininha com síndrome de Down. Notei que ela estava rabiscando uma folha e, inicialmente, achei que fosse algo pontual. Mas, conforme fui observando nas vezes seguintes em que visitei a sala, percebi que ela estava sempre ociosa. Resolvi conversar com a professora, que me explicou que, tanto ela quanto a estagiária da turma, não conseguiam dar atenção para a menina. A sala é muito agitada e exige constantemente o acompanhamento delas. Desde então, eu e o professor da sala de recursos estamos trabalhando em parceria orientando e auxiliando a professora. (Coordenadora Pedagógica Dorina Nowill – Grifos da pesquisadora)

Diante dessas circunstâncias, as coordenadoras pedagógicas afirmam que a tarefa de auxiliar na flexibilização curricular é responsabilidade do professor de atendimento educacional especializado (PAEE). No entanto, devido às dificuldades do contexto, a parceria da coordenação pedagógica torna-se indispensável para que a flexibilização curricular seja implementada de forma efetiva.

Além disso, a análise das informações permitiu inferir que a atuação do coordenador pedagógico é imprescindível nessa situação, pois a flexibilização curricular exige mais do que conhecimentos específicos sobre a Educação Especial. Ela demanda um profundo conhecimento sobre o trabalho de cada docente, as dinâmicas das turmas e o currículo da cidade de São Paulo¹² em todos os componentes curriculares.

4.2.3 Ensino Colaborativo e o fortalecimento do trabalho coletivo

Nesta subcategoria, discutiremos o ensino colaborativo, enfatizando o papel do coordenador pedagógico na articulação e promoção do diálogo entre o professor do atendimento educacional especializado e os docentes da classe comum. O objetivo é destacar as estratégias utilizadas pelos CPs para fortalecer essa parceria,

¹² O **Curriculum da Cidade de São Paulo** é um documento oficial que orienta o trabalho pedagógico nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Ele foi elaborado com base na Base Nacional Comum Curricular.

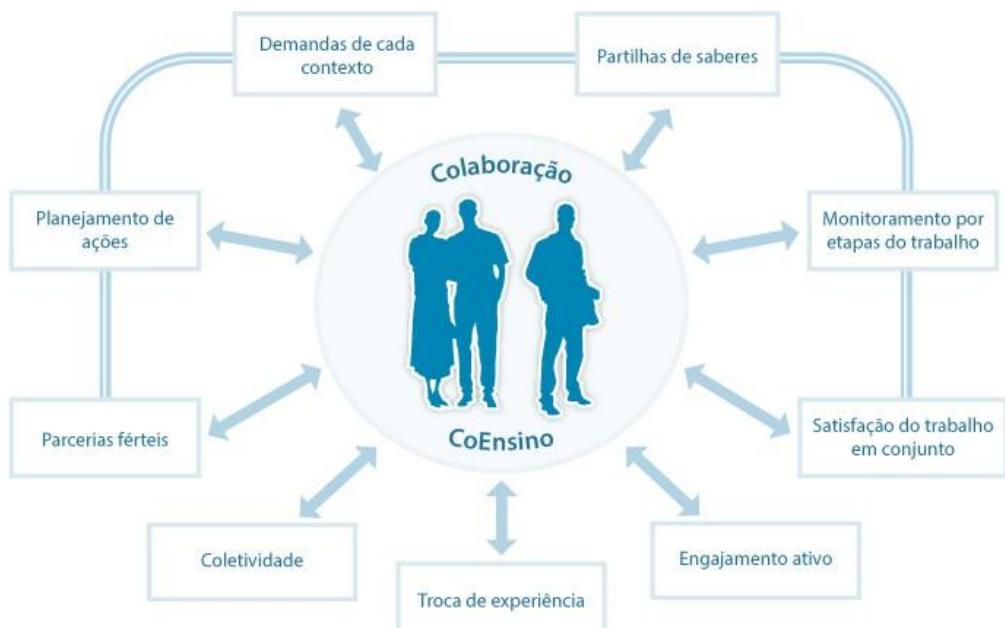
promovendo práticas pedagógicas inclusivas e um trabalho integrado que responda às necessidades dos estudantes com deficiência intelectual. Dessa forma, é importante ressaltar que “o ensino colaborativo é fundamentado na abordagem social da deficiência, ou seja, parte do princípio de que a escola deve ser adaptada para atender aos estudantes, e não o contrário” (Capellini; Zerbato, 2019).

Cabe, ainda, elucidar que o ensino colaborativo, também denominado coensino, prevê que o planejamento, a regência da classe e a avaliação do processo de ensino sejam desenvolvidos de maneira conjunta. Nesse modelo, o professor do AEE precisa dominar estratégias que favoreçam a comunicação e reduzam possíveis dificuldades cognitivas dos estudantes com DI. Já o professor da sala regular deve confiar na capacidade de aprendizagem de todos os estudantes, colaborando com o PAEE na implementação das ações previstas. Dessa forma, é possível assegurar que todos os estudantes tenham acesso ao mesmo currículo, ainda que com adaptações específicas, quando necessário. Como bem pontua a coordenadora pedagógica Ana Sullivan:

Eu considero imprescindível que o coordenador pedagógico acompanhe e articule o trabalho realizado pelo professor do atendimento educacional especializado, em parceria com o professor da sala comum, para promover a inclusão dos estudantes com DI, possibilitando a realização de adaptações específicas, quando conveniente. O ideal seria que isso ocorresse por meio do ensino colaborativo, embora nem sempre seja possível. O mais importante é que todo o processo de ensino do estudante com DI seja planejado de forma coletiva, envolvendo todos os profissionais que o atendem. Caso contrário, não garantimos a inclusão desse estudante; ele estará apenas integrado ao espaço escolar, sem participar efetivamente das aprendizagens e das interações que a escola deve proporcionar. (Coordenadora Pedagógica Ana Sullivan – Grifos da pesquisadora)

Corroborando essa perspectiva, Giraldi e Capellini (2015) destacam a importância de refletir sobre os aspectos que precisam ser aprimorados no ensino colaborativo, considerando as demandas do contexto. Essa reflexão é essencial para subsidiar a construção de planos que contemplem o monitoramento das etapas do trabalho, envolvendo os parceiros do ensino colaborativo. Tal abordagem visa não apenas à satisfação no trabalho em conjunto, mas também à eficácia no desenvolvimento das ações planejadas, conforme ilustrado na imagem a seguir.

IMAGEM 3: Colaboração e coensino



Fonte: Giraldi e Capellini (2015)

A imagem destaca elementos essenciais para o ensino colaborativo, com a troca de experiências posicionada como aspecto central. Os conceitos apresentados reforçam que essa abordagem demanda o fortalecimento do trabalho coletivo e a partilha de responsabilidades, ressaltando, mais uma vez, a importância da função articuladora do coordenador pedagógico.

No que diz respeito a essa abordagem de ensino, as coordenadoras pedagógicas entrevistadas enfatizaram que essa prática constitui uma das modalidades de atendimento educacional especializado, previstas na RME-SP, e tem se afirmado como uma tendência crescente. Essa diretriz está alinhada à Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016, que estabelece:

§ 1º - No AEE Colaborativo previsto no inciso I deste artigo, o trabalho a ser realizado deverá considerar o fortalecimento da atuação dos professores do AEE **em parceria com os Coordenadores Pedagógicos, junto aos professores regentes das classes comuns, com apoio ao planejamento, acompanhamento e avaliação das estratégias para a eliminação de barreiras e acesso ao currículo;** (São Paulo, 2016 – Grifos da pesquisadora)

Nesse contexto, as coordenadoras pedagógicas participantes destacam que os professores responsáveis pelo AEE têm recorrido a elas para sensibilizar os docentes das salas regulares em relação aos benefícios do ensino colaborativo, especialmente para estudantes com deficiência intelectual. Além disso, os PAEEs têm solicitado

apoio no planejamento de intervenções pedagógicas que promovam a superação de barreiras à aprendizagem e à participação desses estudantes.

[...] a articulação da parceria entre o professor da sala comum e o professor da SRM. Com frequência, o PAEE pede minha ajuda em relação ao ensino colaborativo. Os professores da sala regular nem sempre se sentem à vontade com a presença deles na sala. Aí entra meu trabalho: converso com os professores, tentando mostrar as vantagens para todos os envolvidos, inclusive para o professor da sala regular, que terá a oportunidade de tirar dúvidas diretamente com um especialista. (Coordenadora Pedagógica Dorina Nowill – Grifos da pesquisadora)

A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual é uma grande preocupação para as professoras da sala regular. Quando elas me procuram pedindo ajuda com estudantes com DI, sempre sugiro para conversarmos com o PAEE para verificar a possibilidade de implementar o ensino colaborativo. Acredito que essa modalidade pode ajudar muito os estudantes com deficiência intelectual, pois o especialista estará acompanhando o estudante no contexto da turma, junto aos demais colegas. Isso também pode ampliar o olhar do professor sobre as possibilidades de intervenção para apoiar essa criança. (Coordenadora Pedagógica Judith Heumann – Grifos da pesquisadora)

O ensino colaborativo, segundo Capellini (2004), apresenta benefícios significativos para estudantes, professoras e famílias. Para os estudantes, promove melhor desempenho acadêmico, mesmo que em níveis distintos, e favorece a socialização. Para as professoras, aprimora o desempenho profissional por meio da troca de experiências, embora envolva desafios. Já as famílias sentem maior segurança com a presença de dois professores na sala, percebendo melhorias na participação escolar dos filhos.

Esses apontamentos demonstram que o ensino colaborativo pode, de fato, favorecer a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, justificando a relevância da atuação dos coordenadores pedagógicos nesse processo de implementação dessa abordagem.

Os estudantes com deficiência intelectual que apresentam maior comprometimento cognitivo necessitam de um atendimento individualizado, algo que nem sempre é viável em uma sala com 32 estudantes. No entanto, quando o PAEE está presente na sala regular, esse é o momento ideal para que essas intervenções ocorram. Por isso, tenho aproveitado os horários coletivos para falar sobre o ensino colaborativo e sua importância nesse contexto. (Coordenadora Pedagógica Helen Keller – Grifos da pesquisadora)

Recentemente, convidei a professora do atendimento educacional especializado de uma escola próxima, que já trabalha há mais tempo com essa abordagem, para compartilhar suas experiências. Ela conversou com a nossa equipe sobre como tem implementado o ensino colaborativo na unidade escolar onde atua. Como estamos começando a

adotar essa modalidade de atendimento, achei que seria motivador ouvir um relato de sucesso. (Coordenadora pedagógica Judith Heumann – Grifos da pesquisadora)

Embora todas as coordenadoras pedagógicas entrevistadas tenham ressaltado os aspectos positivos do ensino colaborativo, elas também apontaram desafios significativos para a implementação da abordagem. Entre os principais, destacam-se: a dificuldade em conciliar os horários dos professores para o planejamento conjunto; a descrença, por parte de alguns professores da sala regular, em sua própria capacidade de atuar com estudantes com deficiência intelectual; e a falta de familiaridade do professor de atendimento educacional especializado com o currículo. Além disso, o coordenador pedagógico enfrenta dificuldades para administrar o tempo necessário ao acompanhamento e apoio na implementação dessa modalidade.

Mais uma vez, a falta de tempo acaba dificultando o acompanhamento de algo que considero extremamente importante: o ensino colaborativo. Nesse modelo, todos têm muito a aprender, inclusive nós, coordenadores pedagógicos. (Coordenadora Pedagógica Ana Sullivan – Grifos da pesquisadora)

A implementação do ensino colaborativo enfrenta diversos desafios, tanto para os professores do atendimento educacional especializado quanto para a gestão escolar, especialmente para a coordenação, que está na linha de frente. Muitas vezes, o professor do ensino comum pode precisar de mais suporte do que o que está disponível. Também é comum que ele ou ela não compreenda completamente a proposta do ensino colaborativo, o que pode levar a uma sensação de que esse modelo está sendo imposto de forma arbitrária. Além disso, as relações interpessoais, em algumas situações, podem dificultar o trabalho em parceria, e é nesse momento que o coordenador pedagógico precisa atuar como mediador dessas relações. (Coordenadora Pedagógica Dorina Nowill – Grifos da pesquisadora)

Ao serem questionadas sobre as possíveis estratégias para enfrentar os desafios encontrados durante a implementação do ensino colaborativo, as CPs destacaram três pontos principais: fortalecer a colaboração entre os docentes em diferentes contextos; abordar a temática do ensino colaborativo de forma transversal durante os momentos formativos; e elaborar coletivamente as diretrizes para a implementação desse modelo de ensino.

*Na minha unidade escolar, verificamos que os estudantes faltavam bastante às aulas na sala de recursos multifuncionais, especialmente quando o atendimento acontecia no contraturno. Durante uma formação para coordenadores pedagógicos, **conheci o conceito de ensino colaborativo** e vi ali uma possibilidade de mudança. Compartilhei a ideia com os professores, que demonstraram interesse.*

Nos horários coletivos, discutimos o tema e, juntos, começamos a construir diretrizes para implementar o ensino colaborativo na escola. Hoje, setenta por cento dos estudantes atendidos no AEE inseridos nesse modelo. A parceria entre mim e o professor do AEE foi essencial para articular e consolidar esse processo. (Coordenadora pedagógica Dorina Nowill – Grifos da pesquisadora)

Sempre que posso, durante os horários coletivos, falo sobre o ensino colaborativo e os benefícios desse modelo para todos. Os professores da sala comum ainda apresentam um pouco de resistência, mas o meu papel é esse de pouco a pouco ir vencendo a resistência por meio da conscientização, da reflexão, do diálogo crítico, nesse sentido a formação continuada é nosso espaço de mudança. (Coordenadora pedagógica Ana Sullivan – Grifos da pesquisadora)

Por fim, as coordenadoras pedagógicas entrevistadas destacaram que a implementação e o bom funcionamento do ensino colaborativo podem contribuir significativamente para reduzir a sobrecarga de trabalho dos CPs. Elas observaram que muitas dúvidas e encaminhamentos relacionados à inclusão do público-alvo da Educação Especial poderiam ser resolvidos pelo professor do atendimento educacional especializado:

Eu acredito que investir na implementação do coensino pode otimizar muito o trabalho do coordenador pedagógico na inclusão de estudantes com deficiência. Quando o professor do atendimento educacional especializado se aproxima dos professores da sala regular, ele orienta, identifica problemas e intervém diretamente. Dessa forma, parte das demandas que antes chegavam ao coordenador pedagógico já são solucionadas no próprio contexto da sala de aula. (Coordenadora pedagógica Helen Keller – Grifos da pesquisadora)

Em suma, as análises indicam que, embora as coordenadoras pedagógicas reconheçam a importância de sua atuação na articulação do ensino colaborativo para promover a aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual, elas admitem que essa atuação não tem ocorrido de forma ideal, devido ao excesso de demandas que precisam ser atendidas.

4.2.4 Articulação e Parceria com as Famílias: Engajamento no Processo de Inclusão de Estudantes com Deficiência Intelectual

A análise das informações construídas aponta que a atuação do coordenador pedagógico desempenha um papel substancial no fortalecimento da parceria entre a família e a escola. Essa colaboração é essencial para o êxito no processo de inclusão

de estudantes com deficiência intelectual. Conforme destacado por Dessen e Polonia (2007), uma relação sólida e bem fundamentada entre os pais e a escola é crucial para o sucesso da inclusão, pois ambas as partes compartilham os mesmos objetivos e alinham esforços em benefício do estudante.

Nessas circunstâncias, o coordenador pedagógico torna-se mediador, promovendo diálogos, acolhendo e orientando as famílias sobre aspectos relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes. Essa mediação é indispensável, como destacou a coordenadora pedagógica Ana Sullivan:

Acredito que o coordenador pedagógico tem diversas possibilidades de atuação para potencializar o aprendizado dos estudantes com deficiência intelectual. No entanto, uma parceria efetiva com as famílias faz toda a diferença. É fundamental que elas confiem no trabalho da escola e caminhem na mesma direção, alinhando esforços na educação dessas crianças. (Grifos da pesquisadora)

O alinhamento de esforços entre família e escola possibilita criar condições favoráveis à inclusão. Silva e Mendes (2008, apud Lazzaretti; Freitas, 2016) reforça essa perspectiva ao afirmar que a colaboração entre esses dois agentes "permite que a família permaneça mais informada sobre a deficiência, seus direitos e responsabilidades, enquanto os profissionais passam a compreender melhor a história de vida, as necessidades da criança e de sua família." Assim, a mediação promovida pelo coordenador pedagógico fortalece os vínculos entre os envolvidos, criando uma base sólida para o desenvolvimento e a inclusão dos estudantes.

Uma das perspectivas da mediação do CP é garantir que a família compreenda a função da escola no processo de inclusão e as possibilidades de aprendizagem do estudante com deficiência intelectual. Nesse sentido, a coordenadora pedagógica Judith Heumann compartilhou uma experiência significativa:

Olha, é super comum que as famílias fiquem com dúvidas, medos ou até expectativas meio fora da realidade. E sabe o que ajuda muito? Aqueles encontros formativos e as conversas mais próximas, olho no olho. É nesse momento que a gente entra como mediador, explicando como funciona o currículo, as adaptações pedagógicas e os recursos que podem ajudar. Quando os pais entendem melhor esses processos, eles acabam se envolvendo mais na aprendizagem dos filhos. E isso faz toda a diferença! (Grifos da pesquisadora)

A fala da CP Judith Heumann ressalta a viabilidade de realizar encontros formativos e de promover um diálogo próximo entre escola e família, criando um

ambiente de confiança e cooperação. Essa perspectiva é reforçada por Silva e Mendes (2008), que destacam: “A escola precisa estabelecer um vínculo amigável com a família, ganhando a confiança da mesma”.

Nessa direção, outro aspecto relevante é o apoio emocional às famílias. Muitas delas enfrentam dificuldades para aceitar o diagnóstico de deficiência intelectual. Diante disso, o coordenador pedagógico pode articular momentos de acolhimento, como rodas de conversa ou palestras com especialistas, criando um espaço para que as famílias compartilhem suas experiências, troquem ideias e se sintam mais fortalecidas.

Como coordenadora pedagógica, percebo que muitas famílias enfrentam desafios emocionais significativos ao lidar com o diagnóstico de deficiência intelectual de seus filhos. Um dos momentos mais marcantes para mim foi organizar uma roda de conversa com as famílias. Inicialmente, elas chegaram muito apreensivas, algumas até em silêncio, mas, à medida que compartilhavam suas histórias e ouviam umas às outras, algo mudou. Criamos um espaço de acolhimento onde puderam falar sobre suas angústias, trocar ideias e ouvir especialistas que trouxeram informações valiosas. Ver as famílias saírem dali mais confiantes de que as crianças com DI também podem aprender foi gratificante. Essas ações não apenas fortalecem os laços entre a escola e as famílias, mas também ajudam a construir uma rede de apoio essencial para que todos se sintam mais preparados e esperançosos diante dos desafios. (Coordenadora Pedagógica Hellen Keller – Grifos da pesquisadora.)

Ao destacar o impacto positivo desse momento, como a transformação das famílias de apreensivas para confiantes, o relato evidencia como ações intencionais de acolhimento podem modificar percepções e estimular tanto a esperança quanto o engajamento das famílias no processo educativo. Além disso, a presença de especialistas nesses encontros agrupa conhecimento, auxiliando as famílias a compreenderem melhor o potencial de desenvolvimento de seus filhos.

Essa prática evidencia o papel do coordenador pedagógico como mediador e articulador de ações que envolvem toda a comunidade escolar. Criar uma rede de apoio fortalece não apenas as famílias, mas também a equipe escolar, promovendo um ambiente mais colaborativo e preparado para os desafios da inclusão. Nesse sentido, Orsolon (2002, p. 182) destaca que:

O trabalho de parceria com a família constrói-se com e no coletivo da escola mediante a articulação de diferentes atores da organização, na complexidade e na dinamicidade das relações, nos espaços previstos pela organização, e nos espaços reivindicados. É um trabalho intencional da coordenação, que precisa ser planejado, discutido com a equipe docente e não docente e compartilhado com as famílias. Insere-se no Projeto Político-Pedagógico da

Escola e, nesse sentido, é vivenciado, construído e reconstruído a todo momento, junto com o processo educacional.

A partir da leitura analítica das entrevistas, foi possível inferir que essa articulação seja eficaz, a escuta ativa torna-se uma competência essencial. O coordenador pedagógico deve estar atento às demandas das famílias, respeitando suas singularidades e promovendo um ambiente de diálogo aberto. Essa postura fortalece o vínculo entre escola e família, estimulando uma participação mais ativa no desenvolvimento do estudante.

Além disso, é fundamental que o coordenador incentive os professores a manterem uma comunicação contínua com as famílias, compartilhando avanços e desafios de forma clara e objetiva. Essa interação regular favorece o alinhamento de expectativas e estratégias, garantindo maior coerência nas ações pedagógicas.

Em síntese, o acompanhamento das famílias de estudantes com deficiência intelectual pelo coordenador pedagógico exige sensibilidade, conhecimento e uma postura proativa. Ao estabelecer uma relação de parceria e apoio, o coordenador contribui para a construção de uma rede de suporte que beneficia diretamente o estudante, promovendo sua inclusão e fortalecendo seu desenvolvimento no ambiente escolar.

4.2.5 Articulação com a Rede de Apoio e Acompanhamento Multidisciplinar: Um Olhar para o Desenvolvimento Integral dos estudantes com DI

A inclusão de estudantes com deficiência intelectual no ambiente escolar exige uma abordagem que ultrapasse as fronteiras da sala de aula. Para garantir o desenvolvimento integral desses estudantes, é imprescindível a articulação com uma rede de apoio e acompanhamento multidisciplinar. Essa perspectiva está alinhada à concepção de Educação Integral – entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural) como parte indissociável do processo de aprendizagem ao longo da vida e sua formação como sujeitos de direitos e deveres, comprometida com o exercício da cidadania (São Paulo, 2021).

Essa rede, composta por profissionais de diferentes áreas, como psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, assistência social e saúde, possibilita uma visão ampliada das necessidades e potencialidades dos estudantes. Sobre esse aspecto, a CP Ana Sullivan discorre:

É comum que os estudantes com deficiência precisem de algum acompanhamento de profissionais da área da saúde. Este ano, recebemos no primeiro ano uma menina com deficiência intelectual moderada que tinha bastante dificuldade de comunicação. Orientamos a família a procurar uma fonoaudióloga, mas a mãe nos contou que estava enfrentando dificuldades para acessar esse serviço. O PAEE encontrou uma faculdade que oferecia esse atendimento de forma gratuita, ajudamos a mãe, e agora a criança está sendo acompanhada por uma fonoaudióloga. Já conseguimos perceber uma melhora significativa na fala dela, possibilitando mais interação com os colegas e melhoria na aprendizagem. (Grifos da pesquisadora)

Esse depoimento ilustra bem a importância da articulação entre o CP e o Professor do atendimento educacional especializado na construção de uma rede de apoio para os estudantes com deficiência. A situação demonstra como a atuação conjunta pode ir além do ambiente escolar, contribuindo para o acesso a serviços essenciais que impactam diretamente no desenvolvimento da criança. O acesso ao acompanhamento fonoaudiológico, por exemplo, não apenas possibilitou avanços na comunicação da estudante, como também fortaleceu seus vínculos sociais e seu engajamento nas atividades pedagógicas.

Além disso, essa experiência revela a necessidade de sensibilidade institucional e de escuta ativa às famílias, considerando que muitas delas enfrentam barreiras socioeconômicas e burocráticas que dificultam o acesso a serviços especializados. Nesse sentido, o papel da escola, por meio de seus profissionais, é também o de mediadora entre as demandas das famílias e os recursos disponíveis na comunidade. Conforme enfatiza a coordenadora pedagógica Judith Heumann:

Nós temos um estudante com deficiência intelectual, que apresenta dificuldades para enxergar. O PAEE percebeu que o menino forçava bastante a vista ao realizar atividades de escrita. Chamamos a mãe, que, num primeiro momento, foi resistente em aceitar a situação — disse que era "mania" do menino forçar os olhos. Diante disso, o PAEE me relatou o ocorrido. Entrei em contato com a UBS e expliquei o caso. A equipe da saúde fez uma intervenção: a mãe levou a criança ao pediatra e, em seguida, ao oftalmologista. Agora ele está usando óculos e já avançou bastante na aquisição da escrita. Por outro, lado temos casos que não conseguem ou buscam esse acesso à saúde e o desenvolvimento do estudante fica prejudicado. (Grifos da pesquisadora)

O depoimento de Judith Heumann destaca a relevância da atuação do coordenador pedagógico, que, ao estabelecer diálogo com a Unidade Básica de Saúde, desempenhou um papel fundamental para garantir que o estudante tivesse as

condições necessárias para o pleno acesso à aprendizagem e ao currículo. Embora essa ação não seja diretamente pedagógica, ela exerce impacto significativo no desenvolvimento da aprendizagem, além disso, evidencia a complexidade da atuação do CP no cotidiano escolar.

Como afirmam Placco e Souza (2006, p. 17), o coordenador pedagógico é chamado a atuar como articulador do projeto pedagógico, formador de professores e mediador dos processos educativos, o que exige dele um olhar sensível e multifacetado diante das diferentes demandas da escola.

Diante dos exemplos apresentados, evidencia-se que a articulação com a rede de apoio e acompanhamento multidisciplinar é fundamental para promover o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência intelectual. Essa atuação intersetorial amplia as possibilidades de aprendizagem ao considerar as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano e reconhecer que o direito à Educação de qualidade depende também do acesso a serviços de saúde, assistência social e apoio especializado. Cabe ao coordenador pedagógico em parceria com o PAEE e os demais membros da equipe gestora, assumir um papel ativo na articulação entre família, professores e serviços da comunidade, construindo redes de cuidado que assegurem não apenas a permanência, mas a efetiva participação dos estudantes no processo educativo.

4.3 CATEGORIA 3 - Transformação: Criação de uma Comunidade Inclusiva e Enfrentamento ao Capacitismo

O compromisso com a Educação Inclusiva exige ações voltadas para o rompimento de práticas exclucentes ainda presentes no espaço escolar, demandando a revisão de paradigmas que perpetuam a exclusão. Nesse sentido, esta categoria de análise destaca a função transformadora do coordenador pedagógico na construção de uma comunidade inclusiva e no enfrentamento ao capacitismo, tendo em vista a garantia da participação plena de todos, em especial, dos estudantes com deficiência intelectual.

De acordo com Almeida e Placco (2009, p. 39), o coordenador pedagógico, em sua função transformadora, tem a responsabilidade de se comprometer com o questionamento contínuo, auxiliando os professores na reflexão crítica sobre suas práticas. Isso implica questionar quais ações no cotidiano escolar são essenciais para

desconstruir o olhar capacitista direcionado aos estudantes com deficiência intelectual, buscando, de forma colaborativa, alternativas para eliminar tais práticas.

Além disso, em sua função transformadora, o coordenador pedagógico, em parceria com os demais integrantes da equipe gestora, tem o compromisso de promover a integração de toda a comunidade escolar, orientando-a na construção de um ambiente inclusivo. Nesse contexto, cabe à comunidade escolar estabelecer diretrizes para a inclusão de pessoas com deficiência, considerando a realidade da unidade educacional, o território em que está inserida e em consonância com as políticas públicas e o Projeto Político-Pedagógico da instituição. Tais diretrizes devem ser de conhecimento de todos e subsidiar a elaboração de projetos voltados para o combate de práticas capacitistas.

4.3.1 Projeto Político-Pedagógico e a Construção de uma Comunidade Inclusiva

O sucesso de um projeto educacional inclusivo depende do engajamento de todos os membros da comunidade escolar, que devem compartilhar responsabilidades e assumir o compromisso de valorizar a diversidade e combater todas as formas de discriminação. Para tanto, é imprescindível que o CP, em parceria com os demais membros da equipe gestora, se dedique ao fortalecimento de uma comunidade inclusiva, conscientizando cada indivíduo sobre o papel que deve desempenhar nesse processo. A construção de uma comunidade educacional inclusiva, segundo Stainback (1999), envolve a comunicação clara e intencional da filosofia da escola, que deve se basear em princípios de justiça e imparcialidade.

Nesta direção, as informações construídas na pesquisa indicam que a consolidação de uma comunidade inclusiva está diretamente relacionada à forma como o Projeto Político-Pedagógico é elaborado e implementado. Observa-se que, quando o PPP é construído de forma participativa, envolvendo os atores da comunidade escolar, há um maior comprometimento com práticas pedagógicas que promovem a equidade e a valorização das diferenças.

[...] pensando na inclusão de estudantes com deficiência intelectual, essa transformação só acontece de verdade quando todos os membros da comunidade escolar entendem claramente quais ações são necessárias para que esses estudantes participem de forma plena.

E, para que isso aconteça, a parceria com a direção da escola é fundamental. Precisamos contar com esse apoio para criar espaços de discussão, promover formações para toda a comunidade e elaborar diretrizes inclusivas que façam sentido para a nossa realidade, considerando as barreiras que existem na escola. Nesse sentido, a elaboração, a publicização e a divulgação do Projeto Político-Pedagógico são fundamentais para fortalecer esse processo. (Coordenadora pedagógica Helen Keller – Grifos da pesquisadora)

A nossa atuação enquanto agente de transformação está no envolvimento de toda a comunidade escolar em projetos inclusivos. Todos precisam reconhecer seus direitos e deveres na construção de uma sociedade inclusiva. Por isso, eu acredito que os CP precisam propor a elaboração de atividades que envolvam todos no acolhimento aos estudantes com deficiência e no combate às práticas discriminatórias que enfrentam na escola e na sociedade. E essas ações devem constar no PPP, tornando-se parte da identidade da escola. (Coordenadora pedagógica Dorina Nowill)

Embora nós, coordenadores pedagógicos, tenhamos um papel importante na transformação das práticas inclusivas, sozinhos, nossa atuação fica limitada. Precisamos do apoio da direção, dos pais, dos professores e de todos os demais funcionários. Quando pensamos nessa transformação, especialmente no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual, é fundamental conscientizar toda a comunidade escolar sobre o potencial de aprendizagem que esses estudantes têm e sobre a importância de ouvi-los.

Se isso não acontecer, a tia da cozinha continuará tratando o estudante com DI do 7º ano da mesma forma que trata o do 1º ano. Para mudar essa realidade, é preciso mais do que boa vontade — é necessário informação e conhecimento. Por isso, a importância de criar uma comunidade inclusiva, onde todos aprendem uns com os outros. As diretrizes para o trabalho com inclusão precisam ser conhecidas por todos, inclusive pelas educadoras da cozinha e da limpeza. (Coordenadora Pedagógica Judith Heumann – Grifos da pesquisadora)

Assim, o Projeto Político-Pedagógico configura-se como um elemento central na promoção de uma Educação Inclusiva, ao incorporar as vozes de diferentes segmentos da comunidade escolar e articular princípios, metas e estratégias que assegurem o direito de todos a uma Educação de qualidade. Esse documento, segundo Veiga (2003, p. 9), “exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos no processo educativo.”

Nessas circunstâncias, destaca-se a atuação do coordenador pedagógico como um dos principais agentes na concretização das diretrizes do PPP. O Decreto Municipal nº 54.453/2013, em seu artigo 11, atribui a esse profissional da Rede Municipal de Ensino de São Paulo a responsabilidade de “coordenar a elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da unidade educacional,

visando à melhoria da qualidade do ensino, em consonância com as diretrizes educacionais do município." (São Paulo,2013)

Logo, ao coordenar a elaboração e a implementação do Projeto Político-Pedagógico, no contexto do fortalecimento das práticas inclusivas e da construção de uma comunidade escolar inclusiva, o coordenador pedagógico deve considerar o diagnóstico, ou seja, o ponto em que a escola se encontra, bem como as metas e objetivos que se pretende alcançar, definindo claramente onde almeja chegar. Deve, ainda, contemplar a dimensão política, que envolve os princípios e concepções que norteiam a prática, e a dimensão pedagógica, especificando o que será feito, como será feito, com qual finalidade, para quem e em parceria com quem essas ações serão desenvolvidas.

Quando começamos a revisar o Projeto Político-Pedagógico da nossa escola, iniciamos com um diagnóstico participativo, identificando onde estávamos em relação à inclusão e o que precisávamos transformar. Estabelecemos objetivos ambiciosos, mas realistas, sempre considerando o que queremos alcançar. Além disso, fiz questão de que o debate sobre os princípios que orientam nossa prática estivesse presente em todas as etapas, para que a dimensão política não se perdesse. Na parte pedagógica, planejamos detalhadamente as ações: o que faríamos, de que forma, com quais finalidades e junto com quem. Acredito que esse trabalho colaborativo tem sido fundamental para fortalecer o nosso trabalho com estudantes com deficiência e com todos aqueles que necessitam de um olhar mais atento para suas singularidades. (Coordenadora pedagógica Dorina Nowill – Grifos da pesquisadora)

O depoimento da coordenadora pedagógica Dorina Nowill ilustra, na prática, os princípios apontados sobre a importância da ressignificação dos diversos elementos que compõem a comunidade escolar no processo de construção do Projeto Político-Pedagógico. Ao destacar o diagnóstico participativo e o planejamento detalhado das ações pedagógicas e políticas, a coordenadora evidencia como a inclusão é fortalecida a partir da reflexão crítica sobre os espaços, tempos, práticas docentes e princípios avaliativos, conforme propõe Drago:

Ao se ressignificar a comunidade educacional macro e micro, os espaços, os tempos, os profissionais da escola, a sala de aula e sua organização, a gestão da educação, os princípios avaliativos, o acesso e a permanência do aluno, a ação docente, as propostas curriculares, dentre outros fatores que precisam ser presentificados no documento da escola, no caso o Projeto Político-Pedagógico, podem-se vislumbrar possibilidades de implementação de princípios inclusivos que contribuirão para que o aluno especial se aproprie dos conhecimentos tendo respeitadas suas condições físicas, mentais ou sensoriais. (Drago, 2015, p.52)

Enquanto Drago enfatiza a necessidade de ressignificar a comunidade educacional, os espaços, os tempos, os profissionais da escola, a sala de aula e sua organização para implementar princípios inclusivos, o relato da coordenadora demonstra como isso foi materializado na prática. O trabalho colaborativo mencionado, com o envolvimento da equipe na definição de objetivos e na discussão sobre os princípios que orientam a prática, reflete exatamente essa necessidade de integração entre a dimensão política e pedagógica do PPP, garantindo que o estudante tenha suas singularidades respeitadas.

Outro ponto importante levantado pela coordenadora pedagógica Judith Heumann, que também atua como PAEE em outra unidade educacional da RME-SP, é a necessidade de tornar os documentos referentes aos PPPs mais acessíveis. Para isso, ela sugere a inclusão de ilustrações, a conversão dos principais pontos em audiobooks e a elaboração de resumos em *braille*.

Quando a gente se propõe a tornar a escola uma comunidade realmente inclusiva, até a forma como o documento do PPP é apresentado precisa ser repensada. O material tem que ser acessível para pessoas com surdez, com cegueira ou, até mesmo, para aquelas com deficiência intelectual que ainda não se apropriaram da leitura. Por isso, é importante elaborar uma síntese em áudio, ou até em braille, e incluir no documento muitas imagens e ilustrações. Tenho tentado fazer isso na escola onde sou PAEE, mas, na escola onde sou coordenadora pedagógica, ainda não comecei essa discussão. (Grifos da pesquisadora)

As coordenadoras participantes também destacaram a necessidade de que o documento do Projeto Político-Pedagógico inclua as diretrizes sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual. Elas enfatizaram a importância de abordar não apenas as adaptações curriculares necessárias, mas também estratégias pedagógicas inclusivas que favoreçam a participação plena desses estudantes em todas as atividades escolares.

Diante desses apontamentos, analisamos os Projetos Pedagógicos, verificando se contemplam ações direcionadas às pessoas com deficiência intelectual e se evidenciam a necessidade de construir uma comunidade inclusiva, conforme afirmado pelas CPs. As informações analisadas permitiram inferir que todos os documentos ressaltam a importância da participação de todos os atores no processo de inclusão de pessoas com deficiência e Transtornos do Espectro Autista. Duas unidades educacionais abordam a necessidade da construção de uma cultura escolar inclusiva,

enquanto uma delas apresenta um calendário de ações voltadas para a Educação Especial na perspectiva inclusiva, incluindo eventos destinados às famílias.

Em síntese, essa subcategoria evidenciou que o Projeto Político-Pedagógico é fundamental na construção de uma comunidade escolar inclusiva, pois elaboração do PPP fortalece o compromisso com práticas pedagógicas que valorizam a diversidade e promovem a equidade, sendo o coordenador pedagógico peça-chave nesse processo. Os relatos das coordenadoras destacam a importância do trabalho colaborativo, da conscientização da comunidade escolar e da acessibilidade dos documentos do PPP. Embora haja avanços na integração de diretrizes inclusivas, a consolidação de uma comunidade escolar inclusiva ainda demanda o engajamento contínuo de todos os atores escolares.

4.3.2 O desenvolvimento de Projetos Institucionais e o combate ao Capacitismo

Apesar dos avanços legais e das políticas públicas, o preconceito contra pessoas com deficiência intelectual ainda persiste de forma estrutural e velada. Barreiras atitudinais são comuns, manifestando-se na superproteção, na desvalorização das capacidades dessas pessoas e na falta de oportunidades de trabalho e participação plena na sociedade. Diante desse cenário, as informações analisadas indicam que a principal barreira enfrentada por estudantes com deficiência intelectual é de natureza atitudinal, resultando em atitudes capacitistas.

Em consonância com essa realidade, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13146/2015) destaca que “as barreiras atitudinais devem ser compreendidas como condutas, ações ou comportamentos que prejudicam, impedem ou limitam a participação das pessoas com deficiência, em igualdade de condições e oportunidades, com as demais pessoas (BRASIL, 2015).”

Nesta direção, as coordenadoras participantes relatam que o principal desafio de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual é enfrentar o capacitismo. Este conceito, como afirmam Campbell (2009) e Mello (2016), refere-se a uma postura preconceituosa que hierarquiza as pessoas com base na adequação de seus corpos à "corponormatividade", ou seja, à norma estabelecida sobre o corpo. O capacitismo está intimamente relacionado à ideia de incapacidade, em que pessoas com deficiência são vistas como limitadas em diversas esferas da vida — desde a

capacidade de produzir, trabalhar e aprender, até de sentir e ter relações afetivas. Esse preconceito perpassa outras formas de discriminação, como o sexismo, o racismo e a homofobia, reforçando a exclusão social dessas pessoas de maneira sistêmica e estruturada.

Nos relatos das coordenadoras, observa-se que essa mentalidade capacitista se reflete diretamente nas práticas educacionais. Muitas vezes, a adaptação curricular destinada aos estudantes com DI é limitada a uma simplificação ou empobrecimento do currículo. Tal abordagem subestima as capacidades desses estudantes e perpetua a ideia de que eles são inferiores ou incapazes de alcançar os mesmos resultados que seus pares.

Eu tenho percebido, com bastante preocupação, como, em algumas situações, a adaptação curricular para estudantes com deficiência intelectual acaba resultando em uma redução do conteúdo e **uma diminuição das expectativas**. Ao invés de pensarmos em estratégias para tornar o currículo mais inclusivo e **desafiador**, muitas vezes esses alunos acabam sendo **colocados para baixo, como se não tivessem a capacidade de alcançar os mesmos resultados que os outros**. E, na prática, isso acaba criando **uma forma de exclusão disfarçada, em que o estudante já começa a ser visto como 'fracassado' antes mesmo de tentar**. A gente precisa repensar essa abordagem e começar a ver cada estudante como alguém que tem potencial para aprender, mesmo que o caminho precise ser ajustado. Como equipe pedagógica, precisamos criar as condições para que **todos, independentemente das suas limitações, tenham a chance de se desenvolver de verdade**. (Coordenadora pedagógica Helen Keller – Grifos da pesquisadora)

O preconceito contra a pessoa com deficiência intelectual tem raízes profundas na história, e, infelizmente, ainda se reflete no cotidiano escolar. **Muitos educadores, mesmo sem perceber, ainda reproduzem falas capacitistas, que negam a possibilidade de aprendizagem dos estudantes com deficiência**. Quando esses profissionais não acreditam no potencial desses alunos, é impossível que a inclusão realmente aconteça de maneira plena. (Coordenadora Pedagógica Dorina Nowill – Grifos da pesquisadora)

Infelizmente, tenho observado que, em alguns casos, até mesmo as famílias têm dificuldade em acreditar no potencial de aprendizagem das crianças com deficiência intelectual. Recentemente, tivemos uma situação com um estudante do 5º ano. A mãe tem se mostrado resistente às nossas abordagens pedagógicas. **Ela veio diversas vezes à escola reclamar que estamos exigindo demais de seu filho, alegando que devemos entender que ele tem deficiência**. No entanto, o que percebo é que essa atitude de **superproteção e infantilização acaba prejudicando o desenvolvimento dele**. Em nossas conversas com a mãe, temos procurado levar informações sobre a deficiência intelectual, com o intuito de ajudá-la a compreender melhor as possibilidades de aprendizagem do filho, ressignificando ideias capacitistas. (Coordenadora Pedagógica Judith Heumann – Grifos da pesquisadora)

Os depoimentos salientam que tanto os educadores quanto as famílias podem ter atitudes que contribuem para uma visão capacitista, o que prejudica o

desenvolvimento dos estudantes. Para reverter essa situação, as profissionais entrevistadas destacam a importância da realização de projetos institucionais.

4.3.3 Ambiente Inclusivo e a qualificação dos tempos e espaços: A importância da representatividade na escola

A construção de um ambiente escolar inclusivo requer uma reflexão profunda sobre a organização dos tempos e espaços escolares, objetivando garantir o atendimento à diversidade. Esse processo vai além da adaptação da infraestrutura física ou da reformulação do currículo: trata-se de uma transformação ampla que abarca as práticas pedagógicas, as concepções educacionais e as relações interpessoais que permeiam o cotidiano escolar. Conforme destaca a coordenadora pedagógica Judith Heumann:

Quando começamos a falar em inclusão na escola, **a primeira preocupação foi adaptar as salas e construir rampas**. Mas, com o tempo, percebi que isso era só o começo. **A verdadeira mudança só aconteceu quando passamos a rever nossas práticas: como planejamos, como avaliamos e, principalmente, como nos relacionamos com os alunos**. Tivemos que aprender a enxergar o potencial de cada estudante. (Coordenadora Pedagógica Judith Heumann – Grifos da pesquisadora)

Desta forma, para que a escola se torne, de fato, um espaço de pertencimento para todos, é essencial que a representatividade seja um eixo estruturante das práticas pedagógicas e das relações sociais. Como destacam Stainback e Stainback (1999, p. 20), “a inclusão não é simplesmente colocar estudantes com deficiência na escola regular, mas sim modificar a escola para que ela se torne um espaço no qual todas as diferenças sejam valorizadas e todos tenham oportunidades reais de aprendizado e participação.”

Nessas circunstâncias, a representatividade na escola não se limita à presença física de estudantes de diferentes origens, culturas ou necessidades, mas envolve o reconhecimento e a valorização de suas experiências, histórias e realidades. A integração dessas diversas vivências no currículo, nos materiais didáticos e nos espaços escolares é fundamental para que todos se sintam pertencentes e respeitados. Candau (2008, p. 56) ressalta que “a escola precisa se constituir em um espaço democrático e pluralista, no qual a diversidade cultural seja reconhecida e valorizada, e não negada ou invisibilizada.” Esse princípio implica não em adotar uma

postura ativa na inclusão de narrativas diversas, criando espaços pedagógicos que permitam a autonomia e a expressão de todas as identidades presentes.

[...] também precisam ser ouvidas, ter suas histórias contadas, discutidas e valorizadas. As imagens dessas pessoas devem aparecer nos livros, nos murais da escola, nos cartazes. E mais: estudantes com deficiência devem estar presentes no grêmio estudantil, na imprensa jovem, em todos os espaços de participação. Isso é representatividade de verdade — nos espaços e nas relações. O triste é que ainda encontramos resistência por parte de alguns educadores, que continuam vendo a pessoa com deficiência intelectual como alguém incapaz. E isso precisa mudar. (Coordenadora Pedagógica Ana Sullivan – Grifos da pesquisadora)

Ampliar as vozes presentes na escola também significa considerar dimensões da diversidade que ainda recebem pouca atenção, como a representatividade das pessoas com deficiência. Embora as discussões sobre questões raciais tenham avançado, a inclusão de pessoas com deficiência, especialmente com deficiência intelectual, ainda é tímida e demanda maior comprometimento da comunidade escolar.

A coordenadora pedagógica Ana Sullivan destaca a necessidade de romper com a invisibilidade histórica dessas pessoas. Para ela, representatividade não se limita à presença física; exige que suas histórias estejam nos livros, murais, cartazes, nos espaços de escuta e de participação, como o grêmio estudantil ou a imprensa jovem. A ausência de estudantes com deficiência nesses espaços, segundo a coordenadora, é reflexo de uma visão equivocada de incapacidade, que ainda persiste entre alguns educadores — uma visão que precisa ser superada.

Para que essa transformação ocorra, é necessário rever tanto a cultura de participação quanto a forma como se estruturam os tempos e os espaços escolares. A qualificação desses elementos deve ser pautada pelas necessidades específicas de cada estudante, com especial atenção à flexibilização do tempo destinado às atividades. No caso dos estudantes com deficiência intelectual, é fundamental garantir um tempo de aprendizagem ajustado ao seu ritmo, reduzindo pressões e favorecendo a expressão dos saberes. Como afirma Mantoan (2003, p. 45), “a adequação do tempo é uma das formas de garantir o acesso ao currículo comum”, rompendo com a rigidez que muitas vezes opera como mecanismo de exclusão.

Da mesma forma, a organização física do espaço escolar desempenha um papel crucial na promoção da inclusão. Isso envolve desde a reconfiguração do mobiliário até a oferta de recursos pedagógicos acessíveis e a criação de ambientes

que incentivem a interação entre os estudantes. Um simples rearranjo da sala de aula pode ser decisivo para possibilitar a participação ativa de todos, independentemente de suas habilidades motoras ou cognitivas. Como reforça Mantoan (2003, p. 55), a estrutura escolar deve estar a serviço da aprendizagem e da convivência, acolhendo as diferenças como parte constitutiva do processo educativo.

Essa atenção à organização do espaço também é destacada pela coordenadora pedagógica Dorina Nowill, ao refletir sobre práticas observadas no cotidiano escolar:

Não é incomum a gente encontrar estudantes com deficiência intelectual sentados sozinhos, ali do lado da mesa da professora. Eu sei que a intenção é boa — o educador quer dar mais atenção —, mas o estudante pode acabar se sentindo excluído. **Por isso, é importante pensar na organização do espaço de forma que ele receba o apoio necessário, sem ficar em uma condição diferente dos demais.** Organizar a sala em U, por exemplo, pode ajudar nisso. (Coordenadora Pedagógica Dorina Nowill – Grifos da pesquisadora)

As coordenadoras pedagógicas ouvidas nesta pesquisa reiteram a necessidade de um trabalho contínuo de qualificação do ambiente escolar. Judith Heumann destaca a importância da flexibilização dos tempos escolares e da diversificação das formas de avaliação como estratégias para garantir a participação significativa de todos. Já Dorina Nowill ressalta a necessidade de repensar a organização do espaço como parte fundamental de uma proposta pedagógica inclusiva.

Esses relatos evidenciam que a inclusão de estudantes com deficiência intelectual não se restringe à adaptação curricular. Trata-se de um chamado à escola para que repense suas práticas e construa um ambiente de participação efetiva. A deficiência, nesse contexto, não é vista como um entrave, mas como uma possibilidade de enriquecimento das experiências pedagógicas.

A coordenadora Judith Heumann reforça essa visão ao afirmar que incluir significa criar espaços onde todas as singularidades sejam valorizadas. Para ela, as adaptações físicas, curriculares e atitudinais devem estar articuladas, permitindo que cada estudante se expresse e aprenda com dignidade. Em suas palavras:

A deficiência intelectual não deve ser vista como um obstáculo, mas como uma oportunidade de enriquecer nossas práticas pedagógicas. [...] O mais importante, acredito, é que cada estudante, ao entrar na escola, sinta que ali ele tem seu espaço, que suas diferenças são respeitadas e valorizadas,

não como algo que precisa ser corrigido, mas como algo que faz parte da diversidade que torna o ambiente mais rico. (Judith Heumann – grifos da pesquisadora)

Ana Sullivan, por sua vez, reitera a importância da escuta e da valorização das trajetórias das pessoas com deficiência intelectual. Ao proporcionar momentos de diálogo com adultos com deficiência que compartilham suas vivências, como o encontro com uma jovem universitária com síndrome de Down, a escola contribui para a construção de identidades fortalecidas e de um espaço educacional mais empático e inspirador.

Esses depoimentos reforçam que a inclusão escolar demanda mais do que ajustes técnicos: exige um compromisso ético e político com a diversidade e o reconhecimento das diferentes formas de ser e aprender. A presença dos estudantes com deficiência intelectual nas escolas deve ser acompanhada de ações que garantam seu protagonismo e a valorização de suas contribuições na construção de uma escola verdadeiramente plural.

Em síntese, qualificar tempos e espaços escolares e garantir representatividade são condições fundamentais para uma Educação Inclusiva e democrática. A escola deve refletir a diversidade da sociedade em que está inserida, assegurando que todas as vozes sejam ouvidas, todas as identidades respeitadas e todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprender e participar. Como apontam Coll, Marchesi e Palacios (2004), atender à diversidade requer mudanças estruturais, com flexibilização dos tempos de aprendizagem e adaptação dos ambientes, de modo a torná-los mais acessíveis, acolhedores e estimulantes.

CAPÍTULO 5 – PLANO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

5.1 Fundamentação teórica

O presente plano formativo compreende a formação como um processo constituído por “um conjunto de ações integradas, intencionalmente planejadas e desencadeadas pelo formador, voltadas para o(s) grupo(s) pelo(s) qual(is) é responsável, com o objetivo de promover mudanças na ação dos formandos” (Placco e Souza, 2018, p. 14). Trata-se, portanto, de uma prática intencional e sistemática, que visa contribuir com o desenvolvimento profissional dos docentes, articulando teoria e prática no cotidiano escolar.

Partindo dessa premissa, este plano tem como finalidade subsidiar a ação formadora de coordenadores pedagógicos no contexto da inclusão de estudantes com deficiência intelectual. Reconhece-se, assim, que a formação continuada é um dos pilares para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, na medida em que

oferece suporte teórico e metodológico aos educadores para a promoção de uma Educação equânime.

Para tanto, é necessário reconhecer que “[...] a criança com deficiência intelectual possui capacidade de aprender e que, para que sua aprendizagem se desenvolva, é necessário que lhe sejam possibilidos instrumentos metodológicos diferenciados e adequados” (Bordin e Scheid, 2019, p. 85). Esse reconhecimento implica uma ruptura com paradigmas excludentes e deficitários, promovendo uma visão positiva sobre as potencialidades dos estudantes e reforçando o compromisso ético-político da escola com o direito à aprendizagem de todos.

Além disso, é preciso considerar que qualificar o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual requer identificar as barreiras que dificultam o acesso ao currículo e buscar estratégias para eliminá-las. Conforme propõe Mantoan (2003), incluir é transformar a escola para que ela acolha a diversidade, o que exige reconhecer e enfrentar as barreiras que impedem a aprendizagem dos alunos com deficiência. Tal transformação não se limita à inserção física do estudante em sala de aula, mas demanda mudanças profundas na cultura, nas políticas e nas práticas escolares, favorecendo o desenvolvimento de ambientes educacionais mais flexíveis e acolhedores.

Nesse sentido, Libâneo (2001, p.53) enfatiza que a prática pedagógica inclusiva deve ser orientada por princípios de flexibilidade curricular, avaliação contínua e intervenções pedagógicas diversificadas, de modo a atender às necessidades específicas de cada estudante. Essa perspectiva reforça a importância da mediação pedagógica intencional, planejada e articulada entre os diferentes atores escolares, especialmente o coordenador pedagógico, cuja atuação deve ser pautada pela promoção da reflexão crítica sobre as práticas e pela construção coletiva de soluções educativas.

Assim, o plano formativo aqui delineada busca não apenas oferecer subsídios teóricos, mas também estimular a problematização das práticas cotidianas e a construção de uma postura investigativa e colaborativa por parte da equipe docente. Afinal, como nos lembra Nôvoa (1992, p.25), “não há mudanças na Educação sem mudanças nos professores”, e essas mudanças passam necessariamente pela formação contínua, pelo fortalecimento da autonomia profissional e pela valorização da experiência compartilhada.

5.2 Mapeamento das Necessidades Formativas

O planejamento de qualquer processo formativo pressupõe, em um primeiro momento, o mapeamento das necessidades de formação. Para isso, podem ser utilizados diversos instrumentos e estratégias que auxiliem o formador na identificação dos conhecimentos prévios do grupo e de suas demandas, considerando tanto a realidade da escola quanto o contexto socioterritorial em que ela está inserida.

As necessidades formativas podem emergir, assim, na relação que os professores estabelecem com os estudantes, com seus pares, com a gestão escolar, com o currículo, com os espaços-lugares da escola, a partir das suas crenças e experiências, bem como das expectativas que têm em relação ao processo de formação e em como poderiam subsidiar seu trabalho como profissional do ensino. (Pereira e Placco, 2018, p.93)

A afirmação de Pereira e Placco evidencia que o processo formativo não pode ser pensado de forma descontextualizada, mas deve se ancorar nas práticas reais e nas percepções dos docentes, respeitando a complexidade das relações que tecem o ambiente escolar.

Com base nesse entendimento, inicialmente, deve ser feita a escuta dos professores, com o objetivo de levantar as dificuldades e desafios enfrentados na inclusão de estudantes com deficiência intelectual. Esse momento de escuta constitui não apenas uma etapa diagnóstica, mas um movimento essencial para captar os sentidos atribuídos pelos professores às suas práticas, às barreiras que enfrentam e às possibilidades de transformação no cotidiano escolar.

Além da escuta, é importante analisar a documentação pedagógica — como os relatórios pedagógicos, portfólios, planejamentos, planos de desenvolvimento individual, dentre outros — com a finalidade de identificar as práticas já utilizadas e os principais obstáculos relacionados à adaptação curricular. Essa análise documental amplia a compreensão sobre o fazer pedagógico, permitindo não apenas reconhecer as estratégias aplicadas, mas também evidenciar lacunas formativas que, muitas vezes, não são explicitadas na fala dos docentes. Assim, a articulação entre a escuta e a análise documental configura-se como um caminho metodológico consistente para a construção de processos formativos mais contextualizados e responsivos às reais necessidades da escola.

Outro instrumento importante será o diálogo com o professor do Atendimento Educacional Especializado. A interlocução com esse profissional permitirá levantar as

intervenções já realizadas com estudantes com deficiência intelectual na sala de recursos multifuncionais, trazendo novos elementos para a reflexão sobre as possibilidades de intervenção. Além disso, o professor especialista contribuirá com sua visão sobre os pontos que precisam ser aprimorados para qualificar o atendimento aos estudantes com DI.

Por fim, a observação em sala de aula será utilizada para analisar as interações entre professores, estudantes com deficiência intelectual e demais alunos. Esse instrumento contribuirá para uma compreensão mais ampla das dinâmicas escolares e das práticas inclusivas efetivamente realizadas.

O diagnóstico obtido a partir desses instrumentos permitirá direcionar os temas e estratégias da formação, garantindo que ela esteja alinhada às reais necessidades dos docentes e contribua efetivamente para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

5.3 Planejamento Participativo

O plano de formação deve ser estruturado de forma colaborativa, a partir das demandas e sugestões levantadas pelos professores durante o diagnóstico inicial. O planejamento participativo visa a garantir o envolvimento efetivo dos docentes, reconhecendo-os como protagonistas do próprio processo formativo. Ao valorizar suas experiências e perspectivas, busca-se construir uma proposta que dialogue diretamente com suas necessidades e potencialize a transformação das práticas pedagógicas voltadas para os estudantes com deficiência intelectual.

Nesse processo, serão definidos os conceitos fundamentais que orientarão a formação, compondo uma trama conceitual que abordará temas como acessibilidade, currículo flexível e estratégias inclusivas. Além desses eixos centrais, os temas abordados incluirão estratégias pedagógicas específicas para estudantes com deficiência intelectual, processos de flexibilização curricular, utilização de recursos tecnológicos de apoio à aprendizagem, planejamento com base nos princípios do desenho universal para a aprendizagem (DUA), avaliação inclusiva e práticas de apoio à autonomia dos estudantes.

A seleção dos referenciais teóricos será orientada pelo compromisso com uma perspectiva inclusiva e crítica da educação. Serão priorizados autores como Vygotsky, cujas contribuições acerca da aprendizagem e do desenvolvimento humano

sustentam a valorização das interações sociais como mediadoras do processo educativo, e Mantoan, cuja trajetória acadêmica se destaca pela defesa de práticas educacionais inclusivas. Além desses autores, serão incorporados outros estudiosos que discorrem sobre as especificidades da DI e documentos normativos, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, bem como diretrizes e orientações oficiais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, que fornecerão o arcabouço teórico e legal necessário para subsidiar as discussões e fundamentar as práticas formativas.

As escolhas metodológicas devem privilegiar abordagens práticas e reflexivas, buscando a articulação entre teoria e prática. Serão propostas oficinas temáticas, estudos de caso extraídos do cotidiano escolar, socialização de relatos de experiência e momentos de construção coletiva de materiais pedagógicos adaptados. Essas estratégias têm como objetivo favorecer a aplicabilidade dos conteúdos discutidos, promovendo a experimentação e a reflexão crítica sobre as práticas docentes.

O planejamento participativo, ao integrar a escuta dos professores, a definição conjunta dos temas e a escolha de metodologias ativas, configura-se como um caminho para o fortalecimento das competências docentes necessárias à promoção de uma Educação Inclusiva.

5.4 Organização do Grupo e dos Encontros

A organização do grupo formativo será pautada em princípios de colaboração, diálogo horizontal e compartilhamento de experiências, reconhecendo os professores como sujeitos ativos na construção de saberes sobre a prática inclusiva de pessoas com deficiência intelectual. É indicada a realização de encontros semanais com a duração de aproximadamente duas horas, realizados em ambiente acessível e propício à interação entre os participantes, de modo a favorecer a participação efetiva de todos.

Para registro e sistematização das atividades, serão elaboradas sínteses dos encontros, destacando os principais pontos discutidos, as dúvidas levantadas e os encaminhamentos definidos coletivamente. Essa prática de registro e sistematização dialoga diretamente com a perspectiva de Zabalza (2004, p. 10), ao afirmar que:

Escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos

de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar.

Assim, o registro dos encontros não apenas documenta o processo formativo, mas também favorece a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, permitindo que os participantes desenvolvam maior consciência sobre suas ações e possam aprimorá-las.

Os materiais de apoio produzidos durante os encontros, como textos, roteiros de atividades e exemplos de práticas adaptadas, serão organizados em um repositório digital de livre acesso aos participantes, garantindo a continuidade dos estudos e a apropriação dos conteúdos. Com base em Belloni (2001, p. 102), podemos afirmar que a organização de materiais em plataformas digitais permite que o processo de aprendizagem se estenda além do tempo e do espaço da formação presencial.

Essa organização busca criar um ambiente formativo pautado pela corresponsabilidade e pela construção coletiva do conhecimento, valorizando as trajetórias individuais dos professores e promovendo a formação continuada como um processo dialógico e situado nas necessidades reais da prática educativa.

5.5 Desenvolvimento das Ações Formativas

As ações formativas serão estruturadas em diferentes modalidades, visando diversificar as estratégias de aprendizagem e favorecer a construção coletiva de conhecimentos sobre Educação Inclusiva. A diversidade metodológica busca atender às diferentes formas de aprender dos professores e possibilitar a aproximação entre teoria e prática.

Dentre as modalidades propostas, destacam-se os grupos de estudo, que envolverão leituras dirigidas de textos fundamentais sobre inclusão escolar, seguidas de debates mediados, nos quais os participantes poderão relacionar os referenciais teóricos às suas práticas pedagógicas. Esses momentos serão planejados para favorecer a problematização das concepções e práticas tradicionais, estimulando a construção de novas perspectivas inclusivas, considerando que "a prática educativa exige a reflexão crítica sobre a prática" (Freire, 1996, p. 43).

As oficinas pedagógicas constituirão outro eixo central das ações formativas, voltadas para a produção de materiais acessíveis e a simulação de estratégias didáticas adaptadas para estudantes com deficiência intelectual. Nessas oficinas, pretende-se estimular a criatividade dos professores e oferecer suporte técnico para a construção de recursos pedagógicos que promovam a participação de todos os alunos.

Outra estratégia a ser utilizada será o estudo de casos, no qual os participantes analisarão situações reais vivenciadas no contexto escolar, identificando desafios e buscando, de forma colaborativa, alternativas de intervenção. Essa abordagem permitirá a reflexão crítica sobre a prática cotidiana e o fortalecimento da capacidade de resolução de problemas no ambiente inclusivo.

A socialização de práticas será uma ação contínua e transversal ao longo do processo formativo, com momentos destinados ao compartilhamento de experiências bem-sucedidas e de adaptações realizadas pelos próprios professores em suas salas de aula. Essa socialização terá o objetivo de valorizar as práticas docentes, fomentar o reconhecimento entre pares e construir um repertório coletivo de estratégias para incluir estudantes com deficiência intelectual.

Para ampliar ainda mais as discussões e enriquecer a formação, será promovido o intercâmbio com especialistas, incluindo a participação dos professores do Atendimento Educacional Especializado e de profissionais que atuam em instituições especializadas no atendimento a estudantes com deficiência intelectual, como o Instituto Jô Clemente. Esses encontros proporcionarão aos professores acesso a diferentes olhares, saberes específicos e experiências práticas, fortalecendo a articulação entre a formação continuada e a rede de apoio existente.

Todas essas ações serão desenvolvidas de forma integrada, respeitando o princípio da formação contínua, contribuindo para a consolidação de práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem e a participação de todos os estudantes.

5.6 Recursos Necessários

Para viabilizar o desenvolvimento das ações formativas, serão disponibilizados materiais teóricos, como textos acadêmicos, livros, artigos científicos e documentos legais que sustentem as discussões e favoreçam o aprofundamento conceitual sobre a Educação Inclusiva.

Também serão oferecidos recursos tecnológicos, como computadores, projetores multimídia, softwares de acessibilidade e aplicativos educativos adaptados, possibilitando o acesso a diferentes formatos de informação e promovendo a inclusão digital.

Além disso, serão utilizados materiais pedagógicos adaptados, como jogos inclusivos, pranchas de comunicação alternativa, tapetes de imagens e outros recursos visuais e táteis que apoiem o trabalho dos professores na implementação de práticas inclusivas em sala de aula.

A criação e o compartilhamento de um repositório digital de materiais, contendo textos, propostas de atividades, modelos de adaptações e exemplos de boas práticas, também integrarão o conjunto de recursos disponíveis, fortalecendo a continuidade dos estudos e a autonomia dos professores.

O planejamento cuidadoso e a disponibilização desses recursos visam assegurar que todos os participantes tenham condições efetivas de participação, aprendizado e aplicação dos conhecimentos construídos durante a formação.

5.7 Avaliação e Replanejamento

A avaliação da formação será contínua, processual e participativa, integrando-se a todas as etapas do percurso formativo. Compreendendo a avaliação como parte constitutiva da aprendizagem dos professores, serão utilizados diferentes instrumentos e momentos de reflexão.

O feedback dos professores será um dos principais instrumentos, coletado por meio de questionários periódicos, rodas de conversa e registros individuais. Esses instrumentos permitirão identificar percepções sobre a relevância das atividades propostas, o nível de engajamento, as dificuldades encontradas e as sugestões de melhoria.

A autoavaliação docente será estimulada como prática reflexiva, incentivando os professores a analisarem suas próprias trajetórias de aprendizagem e as transformações observadas em suas práticas pedagógicas. Para isso, serão propostos roteiros orientadores que conduzam à reflexão sobre aspectos como a adaptação de estratégias de ensino, o fortalecimento da postura inclusiva e a ampliação da autonomia dos estudantes.

Além disso, será realizada a avaliação do impacto das ações formativas no aprendizado dos estudantes, por meio da análise das adaptações implementadas pelos professores e seus efeitos sobre a participação e o desempenho dos alunos com deficiência intelectual. Para isso, serão organizados momentos de acompanhamento e devolutivas individuais e coletivas.

O replanejamento será realizado de forma flexível e contínua, a partir das informações obtidas no processo avaliativo. Dessa forma, o percurso formativo poderá ser ajustado para atender a demandas emergentes, aprofundar temas que se mostrarem necessários e fortalecer o envolvimento dos professores, assegurando a pertinência e a efetividade da formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que vale na vida não é o ponto de partida
e sim a caminhada.
Caminhando e semeando, no fim, terás o que colher.
(Cora Coralina, 1977)

Ao final desta pesquisa, permanecemos esperançosos de que os conhecimentos aqui semeados possam gerar frutos que beneficiem coordenadores pedagógicos, estudantes e pesquisadores. Almejamos, ainda, que os profissionais da Educação pública continuem a cultivar as sementes da inclusão, promovendo, cotidianamente, uma Educação mais equânime e acessível a todos.

Esta reflexão final conecta-se diretamente ao percurso que deu origem ao presente estudo. O ponto de partida foram as observações cotidianas da pesquisadora que, em sua atuação como coordenadora pedagógica, vivenciou os desafios e as possibilidades inerentes ao processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual. Movida por essas experiências práticas, buscou aprofundar seus conhecimentos no âmbito acadêmico, com o propósito de contribuir para o fortalecimento da atuação de outros coordenadores pedagógicos.

A revisão de literatura permitiu identificar que os dados do Censo Escolar da Educação Básica no Brasil revelam que a deficiência intelectual representa a maior parcela de estudantes da Educação Especial, correspondendo a metade ou mais dos casos. No entanto, estudos correlatos apontam que práticas capacitistas ainda persistem nos ambientes escolares, configurando barreiras atitudinais que dificultam ou impedem o acesso equitativo ao currículo escolar.

Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo analisar de que maneira a atuação do coordenador pedagógico pode potencializar a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, promovendo práticas pedagógicas que favoreçam sua aprendizagem. A partir do objetivo geral, foram delineados três objetivos específicos:

- Identificar as estratégias formativas utilizadas e as temáticas abordadas pelos coordenadores pedagógicos para auxiliar os professores no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual;
- Identificar as ações de articulação realizadas pelo coordenador pedagógico que contribuem para que os docentes adotem práticas que favoreçam a

aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, respeitando suas singularidades;

- Verificar as alternativas disponíveis no âmbito escolar para a atuação do coordenador pedagógico na inclusão de estudantes com deficiência intelectual, com a finalidade de transformar a escola em um ambiente inclusivo que promova a participação plena desses estudantes.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos metodológicos as entrevistas semiestruturadas e a análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs). As informações construídas foram analisadas por meio da técnica de análise de conteúdo, resultando na definição de três categorias principais:

1. Formação Docente: Caminhos para o Atendimento às Singularidades e a Eliminação de Barreiras;
2. Articulação: Potencialização de Recursos e Superação de Desafios na Inclusão de Estudantes com Deficiência Intelectual;
3. Transformação: Criação de uma Comunidade Inclusiva e Enfrentamento ao Capacitismo.

A primeira categoria de análise, “Formação Docente: Caminhos para o Atendimento às Singularidades e a Eliminação de Barreiras”, aborda a importância da formação docente na qualificação das práticas inclusivas destinadas aos estudantes com deficiência intelectual. Os resultados evidenciam que a formação continuada dos professores constitui um dos principais alicerces para a efetivação da inclusão educacional desse público. Nesse sentido, destaca-se a autoformação dos coordenadores pedagógicos como elemento central, uma vez que muitos profissionais reconhecem lacunas em suas formações iniciais e, por iniciativa própria, buscam aprofundar seus conhecimentos acerca da deficiência intelectual e das temáticas relacionadas à Educação Especial.

No que tange às estratégias formativas, destaca-se o estudo de caso e a tematização da prática, pois se mostraram eficazes na promoção da reflexão crítica dos docentes. Tais estratégias possibilitaram a análise e a ressignificação das próprias experiências pedagógicas, por meio da socialização de práticas e da construção

coletiva de possibilidades de intervenção voltadas à promoção da aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

Além disso, dentre as temáticas apontadas como prioritárias para serem abordadas nas formações docentes, sobressai-se o Desenho Universal para a Aprendizagem. Este se apresenta como referência fundamental para orientar os professores na elaboração de planejamentos que contemplem múltiplas formas de representação dos conteúdos, de engajamento dos estudantes e de expressão do que foi aprendido, favorecendo, assim, a integração e a participação dos estudantes com deficiência intelectual no contexto coletivo.

Por outro lado, a pesquisa evidenciou a necessidade de incorporar o uso da tecnologia assistiva como estratégia para a eliminação de barreiras ao acesso ao currículo. Embora existam recursos tecnológicos capazes de favorecer significativamente a aprendizagem e a comunicação dos estudantes com deficiência intelectual, constatou-se que sua utilização ainda é incipiente nas escolas investigadas. Tal realidade se deve, sobretudo, à falta de formação específica dos docentes quanto à aplicação desses recursos no contexto inclusivo.

Ademais, a pesquisa reforça a importância de contemplar, nas formações, os processos avaliativos, salientando que a avaliação inclusiva deve considerar não apenas os resultados finais, mas também os percursos de aprendizagem de cada estudante. A atuação do coordenador pedagógico na promoção de práticas avaliativas equitativas revela-se, portanto, imprescindível para assegurar que a avaliação atenda à diversidade e contribua efetivamente para a construção de um ambiente inclusivo.

Por fim, no contexto da formação docente, observa-se que os coordenadores pedagógicos enfrentam desafios significativos, como a sobrecarga de tarefas e a carência de formação específica sobre a deficiência intelectual, o que dificulta a articulação de processos formativos mais consistentes e sistemáticos.

A segunda categoria de análise, intitulada “Articulação: Potencialização de Recursos e Superação de Desafios na Inclusão de Estudantes com Deficiência Intelectual”, aborda a ação articuladora do coordenador pedagógico na mobilização de recursos humanos e materiais, com o objetivo de apoiar o processo de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual. Nesse contexto, constatou-se que o coordenador pedagógico exerce um papel central ao articular a participação dos diferentes atores envolvidos no atendimento a esses estudantes, favorecendo a organização da flexibilização curricular, a promoção do planejamento colaborativo

entre os docentes da sala regular e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado, bem como a manutenção do diálogo contínuo com as famílias.

A terceira categoria de análise, intitulada “Transformação: Criação de uma Comunidade Inclusiva e Enfrentamento ao Capacitismo”, abordou a função transformadora do coordenador pedagógico na criação de uma comunidade inclusiva e no enfrentamento ao capacitismo. Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico emerge como instrumento estruturante, promovendo a corresponsabilização de toda a equipe escolar na construção de práticas inclusivas. Além disso, o desenvolvimento de projetos institucionais voltados à desconstrução de estereótipos e preconceitos revela-se essencial para a consolidação de uma cultura escolar pautada na equidade. A organização dos tempos e espaços escolares, adaptados às necessidades dos estudantes com deficiência intelectual, configura-se igualmente como um elemento imprescindível para o fortalecimento de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Conclui-se que o coordenador pedagógico exerce uma função estratégica no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual, atuando como formador, articulador e transformador. No entanto, para que sua atuação seja efetiva, é imprescindível a existência de políticas públicas que garantam condições adequadas de trabalho, bem como programas de formação continuada específicos voltados à inclusão educacional.

Encerro esta pesquisa com uma poesia de minha autoria, que busca sintetizar os sentimentos e aprendizados que permearam minha caminhada ao longo deste estudo.

Múltiplos Olhares, Um Só Coração

No chão da escola, planto sonhos,
com mãos que acolhem, ouvidos que escutam,
e olhos que veem além do que se mostra.

Na travessia da inclusão,
sou ponte, sou voz, sou esperança,
tecendo saberes, desfazendo nós

Cada estudante que chega,
com suas singularidades e seus mundos,
me ensina que educar é também aprender a recomeçar.

E é na delicadeza do gesto,
na firmeza do apoio,
e na persistência do amor,
que a transformação acontece.

Sigo, então, trilhando caminhos,
certa de que toda diferença é potência,
e que a escola que sonhamos é feita, dia a dia,
com a coragem de incluir.

(Tatiane Cristine de Camargo)

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, L. Desafios do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de; (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- ALMEIDA, C. R. S. de; ARONE, Maria. **Autoformação, condição humana e dimensão estética**. EccoS – Revista Científica, n. 43, p. 97–113, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7480>. Acesso em: 4 abril. 2025.
- ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Loyola, 2009.
- ALMEIDA, L. R. Formação centrada na escola: das intenções às ações. In: **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. São Paulo: Loyola, 2013.
- ALVES, R.; RIBEIRO, M.; SIMÕES, L. **Fundamentos do desenho universal para a aprendizagem na educação básica**. São Paulo: Editora VWX, 2013.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. Definition of intellectual disability. 11. ed. Washington, DC: AAIDD, 2016.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2008.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- ASSUMPÇÃO JÚNIOR, F. B. **Deficiência intelectual: novos conceitos**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1995.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, M. do D. M. da R. N.; LOPES, J. A. D.; CARVALHEDO, J. L. P. **A gestão democrática da educação: desafios e perspectivas**. Teresina: EDUFPI, 2016.
- BIKLEN, D. **A inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Gilberto Paulo Moreira. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2020.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigación cualitativa en educación**. Madrid: Alianza Editorial, 1994.
- BORDIN, J. B.; SCHEID, N. M. J. **A singularidade da aprendizagem escolar em criança com deficiência intelectual**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

BORGES, Adriana Araújo Pereira. PLETSCH, Marcia Denise (org). **O aluno com deficiência intelectual na escola.** 1 ed. Mercado de Letras, Campinas, 2022.

BRAGA, W. C. **Deficiência intelectual e síndromes infantis: caracterização e orientações.** São Paulo: Paulinas, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 6 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.

CAMPBELL, F. K. Contours of Ableism – The production of disability and abledness. Palgrave Macmillan, UK. 2009.

CANDAU, V. M. A. **A escola e a questão da diversidade cultural: Reflexões sobre práticas pedagógicas e formação de professores.** 2008.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo?** São Paulo: Edicon, 2019.

CARNEIRO, M. E. R. Diferença, preconceito e discriminação: desafios para a educação inclusiva. In: PRIETO, R. G. (org.). **Inclusão: diferença na escola.** São Paulo: Editora Loyola, 2007.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: Transtorno de desenvolvimento e necessidades educativas especiais.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

COSTA, D. A. F. **Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial.** Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006.

COSTA, M.; SCHMIDT, R.; CAMARGO, S. **Plano educacional individualizado: estratégias para inclusão.** 2023.

DANTAS, M. **A inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: desafios e perspectivas.** Rio de Janeiro: Wak, 2009.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação continuada do docente na escola.** São Paulo: Cortez, 2014.

DRAGO, R. **Projeto político-pedagógico e inclusão escolar: um diálogo possível.** Cadernos de Pesquisa em Educação, Vitória, n. 31, p. 139-157, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4399>. Acesso em: 4 de abril de 2025.

DRAGO, R. **Formação docente e práticas inclusivas.** 2015.

FERNANDES, S. F. **Fundamentos para Educação Especial.** 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARGHETTI, Fr. C.; MEDEIROS, J. G.; NUERNBERG, A. H. **Breve história da deficiência intelectual.** Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), Jaén, n. 10, p. 101–116, jul. 2013. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/994/820>. Acesso em: 24 abr. 2025.

GEGLIO, Paulo César. O coordenador pedagógico e a questão da inclusão. In: ALMEIDA, L. R. PLACCO, V. M. N. de S. (Org.) et al. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade.** São Paulo: Loyola, 2014.

GIRALDI, M. A. de S; CAPELLINI, S. A. **Ensino colaborativo no contexto da inclusão escolar.** Marília: Cultura Acadêmica, 2015.

GLAT, R. **O conceito de integração e inclusão escolar.** São Paulo: Moderna, 1995.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

LERNER, D.; TORRES M.; CURTER. M. Situações de dupla conceitualização. In: CARDOSO, B.; LERNER, D.; NOGUEIRA, N. **Ensinar: tarefa para profissionais.** Rio de Janeiro: Record, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, I. A. **Inclusão e direito à aprendizagem de alunos com deficiência intelectual em escola municipal paulistana.** 2018. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa qualitativa em educação: uma abordagem introdutória.** 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.

LUNA, S. **Métodos e técnicas de pesquisa em educação.** Campinas: Autores Associados, 2000.

MANZINI, E. J. **Pesquisa qualitativa: enfoque epistemológico e metodológico.** Petrópolis: Vozes, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais.** São Paulo: Editora Scipione, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, A. G. de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. Ciência & Saúde Coletiva. 2016, v. 21, n. 10, pp. 3265-3276. Disponível em: <https://bitlyli.com/sgCXxGhc>.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular.** Educar em Revista, Curitiba, n. 41, p. 81–93, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3pWHVwTHV43NqzRzVDBJZ7L/?lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2025.

MERCADO, L. A.; FUMES, G. M. **Flexibilização curricular na escola comum: um caminho para a inclusão escolar.** Campinas, SP: Alínea, 2017.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

MORAES, M. **Aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva vygotskyana.** Campinas: Papirus, 2007.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, A. A. S. **Conhecimento escolar e deficiência intelectual: dados da realidade.** 1. ed. Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** 9. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

ORSOLON, L. A. Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** São Paulo: Loyola, 2002.

PÁDUA, E. M. **Métodos e técnicas de pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, V. H. **Educação e democracia.** São Paulo: Cortez, 1986.

PAROLIN, I. **Professores formadores: a relação entre família, a escola, e a aprendizagem.** Curitiba: Editora Positivo. 2005.

PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. IN: PLACCO, V. M. N. de S. e ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança.** São Paulo: Loyola, 2006.

PLACCO, V. M. N. De S.; SOUZA, V. L. T. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade.** São Paulo, Loyola, 2010 a.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. de. **O coordenador pedagógico e a formação de professores: perspectivas da pesquisa e da prática.** São Paulo: Edições Loyola, 2010 b.

PLACCO, V. M. N. de S; ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T. de. **O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições.**

Estudos e Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita, 2011.

PLACCO, V. M. N. de S; SOUZA, V. L. T. de; ALMEIDA, L. R. de. **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: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WPF5PzGd5zS3QWZPYNhWYDQ/>. Acesso em: 4 abril 2025

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T. de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (Org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador.** São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PLETSCH, M.; BRAUN, C. **Deficiência e escolarização: contribuições da perspectiva histórico-cultural.** São Paulo: Cortez, 2008.

PRANDINI, R. C.A.R. Inclusão: questão desafiadora emergente na escola. In: PLACCO, V. M. N. de S; ALMEIDA, L. R. de; (Org.). **O coordenador pedagógico e as questões emergentes na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2019.

SÃO PAULO. Lei nº 9.874, de 18 de janeiro de 1985. Dispõe sobre a reestruturação do Quadro do Magistério Municipal e dá outras providências. Diário Oficial do Município de São Paulo, São Paulo,

SÃO PAULO. **Orientações didáticas do Currículo da Cidade: Coordenação Pedagógica**. 3. ed. São Paulo, 2023.

SÃO PAULO. Decreto nº 54.453, de 10 de outubro de 2013. Dispõe sobre as atribuições dos profissionais de educação que compõem o Quadro dos Profissionais de Educação - QPE da Secretaria Municipal de Educação. Diário Oficial do Município de São Paulo, São Paulo, 11 out. 2013.

SÃO PAULO. Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, p. 23, 14 out. 2016.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016**. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016. 2016.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação Integral**. São Paulo: SME, 2021. Disponível em: https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/Curriculo_Ed_Integral_web-1.pdf. Acesso em: 4 abril 2025.

SALVADOR, S. R. **Tematização da prática: um modo de formar professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, v. 1, n. 1, 2009.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009.

SILVA, J. M. S. **Diferentes caminhos para a formação docente: estratégias empregadas por coordenadores pedagógicos**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

Práticas pedagógicas de professores do AEE no atendimento a estudantes com deficiência intelectual. 2023. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

SILVA, A. M. da; MENDES, E. G. **Família de crianças com deficiências e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola**. Ver. Bras. Educ. espec. v. 14 2. Marília. Maio/Agosto 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/XCsMXPGwSnDbZYprkdjRfmn/?lang=pt> Acesso em 4 agosto 2023.

SOUZA, V. L. T.; PLACCO, V. M. N. de S. O coordenador pedagógico. In ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e a questão da autoridade e da formação de valores**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

SOUZA, V. L. T.; PLACCO, V. M. N. de S. Entraves da formação centrada na escola: possibilidades de superação pela parceria da gestão na formação. In ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEISZ, T. **O diálogo entre ensino e aprendizagem**. São Paulo: Ática, 20009.

ZERBATO, A.; MENDES, E. G. **O desenho universal para a aprendizagem e a inclusão escolar**. São Paulo: Cortez, 2018.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 2024

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (FORMEP)

Pesquisadora: Tatiane Cristine de Camargo

Orientadora: Profa. Dra. Vera Maria Nigro Souza Placco

Eu, _____, RG. _____

Declaro que fui informado(a) sobre os objetivos, métodos, benefícios e possíveis riscos da pesquisa intitulada “O coordenador pedagógico e seu papel articulador, formador e transformador no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual”, a ser conduzida pela pesquisadora Tatiane Cristine de Camargo, sob a orientação da Profa. Dra. Vera Maria Nigro Souza Placco.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo desta pesquisa é investigar o papel do coordenador pedagógico na articulação, formação e transformação no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual nas instituições de ensino. A pesquisa visa entender melhor como esses profissionais atuam e contribuem para a inclusão desses estudantes no ambiente escolar.

Procedimentos:

Para a realização desta pesquisa, será solicitado que você participe de uma entrevista semiestruturada, que terá duração de aproximadamente uma hora. Sua participação será gravada e essas gravações serão armazenadas com total confidencialidade.

Benefícios:

Sua participação pode contribuir para um melhor entendimento do papel dos coordenadores pedagógicos na inclusão de estudantes com deficiência intelectual, o que pode auxiliar na melhoria das práticas inclusivas implementadas por esses profissionais.

Riscos e Desconfortos:

Não há riscos significativos associados à sua participação, além dos comuns em atividades acadêmicas e de pesquisa. Caso você sinta algum desconforto durante a pesquisa, você poderá interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Confidencialidade:

Todas as informações obtidas serão tratadas com a mais estrita confidencialidade. Os dados serão armazenados de forma segura e utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e de pesquisa. Sua identidade será preservada, e qualquer informação pessoal será anonimizada.

Participação Voluntária:

Sua participação é completamente voluntária e não envolve custos. Você tem o direito de recusar a participação ou se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem que isso implique em qualquer prejuízo pessoal ou profissional.

Contato:

Caso você tenha dúvidas ou precise de mais informações sobre a pesquisa, pode entrar em contato com a pesquisadora Tatiane Cristine de Camargo pelo telefone e-mail: protati8@gmail.com, ou com a orientadora Profa. Dra. Vera Maria Nigro Souza Placco pelo e-mail: veraplacco7@gmail.com.

Consentimento:

Eu, _____, li e compreendi as informações acima e aceito participar da pesquisa conforme descrito. Estou ciente de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento.

São Paulo, _____ de 2024.

Assinatura do Participante:

Assinatura da Pesquisadora:

APÊNDICE B

Roteiro para a Entrevista Semiestruturada

Pesquisa: A atuação do coordenador pedagógico: formação, articulação e transformação na inclusão de estudantes com deficiência intelectual

1. Qual é a sua formação inicial? Em que ano concluiu?
2. Você possui pós-graduação lato sensu ou stricto sensu? Se sim, quais?
3. Por quanto tempo você atuou como docente?
4. Há quanto tempo você atua na coordenação pedagógica?
5. Há quanto tempo você é coordenador pedagógico nesta unidade escolar?
6. Nos últimos dois anos, você realizou algum curso de extensão ou aperfeiçoamento na área de Educação Especial? Caso tenha realizado, foram ofertados pela rede ou de iniciativa própria?
7. As formações destinadas aos coordenadores pedagógicos têm abordado a temática da Educação Especial sob a perspectiva inclusiva? Em caso positivo, elas incluem discussões sobre a aprendizagem de crianças com deficiência intelectual?
8. Em relação aos conhecimentos necessários para atuar no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual, de quais conhecimentos sente necessidade de se apropriar ou ampliar?
9. Como você busca suprir suas necessidades relacionadas aos conhecimentos específicos da Educação Especial, especialmente no que se refere aos estudantes com deficiência intelectual, diante das demandas apresentadas pelos professores regentes das salas regulares?
10. Quais orientações você considera essenciais para apoiar os professores da sala regular no planejamento de aulas, visando eliminar as barreiras de acesso ao conhecimento para estudantes com deficiência intelectual?
11. Quais ações do coordenador pedagógico você considera imprescindíveis para promover a inclusão de crianças com deficiência intelectual em diferentes contextos no ambiente escolar?

12. Quais tipos de apoio ou suporte o coordenador pedagógico pode oferecer, considerando as condições da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, para cada ator envolvido no processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual?
- Docentes:
 - Estudantes:
 - Famílias/Responsáveis:
 - Educadores da equipe de apoio:
13. Quais são os maiores desafios que você enfrenta no dia a dia para apoiar o processo de inclusão de estudantes com deficiência intelectual?
14. Os professores costumam buscar a orientação do coordenador pedagógico em relação ao processo de ensino e aprendizagem de crianças com deficiência intelectual? Se sim, quais tipos de apoio geralmente são solicitados?
15. Durante os horários coletivos destinados à formação, você costuma abordar questões relacionadas à aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual? Se sim, quais temas ou aspectos são trabalhados?
16. Quais estratégias formativas você considera pertinentes para abordar questões relacionadas à aprendizagem de crianças com deficiência intelectual?
17. Quais ações de articulação do coordenador pedagógico são essenciais para contribuir na transformação da escola em um espaço inclusivo para todos, especialmente para os estudantes com deficiência intelectual?

APÊNDICE C

**TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS COORDENADORAS
PEDAGÓGICAS**

Entrevista Coordenadora Pedagógica Ana Sullivan:

https://docs.google.com/document/d/102g9-40TGs8CRcSaTrcntQsTDI4xosl5/edit?usp=drive_link&ouid=113519662115740734681&rtpof=true&sd=true

Entrevista Coordenadora Pedagógica Dorina Nowill

https://docs.google.com/document/d/1Adzj1E1DBM3_DZWdfwQedTH8HaNYIpGJ/edit?usp=drive_link&ouid=113519662115740734681&rtpof=true&sd=true

Entrevista Coordenadora Pedagógica Helen Keller

https://docs.google.com/document/d/1xOFBIPkVXK0R7Jd6WroQ5Htfdv33GRBM/edit?usp=drive_link&ouid=113519662115740734681&rtpof=true&sd=true

Entrevista Coordenadora Pedagógica Judith Heumann

https://docs.google.com/document/d/1xowVjDVxEzflcyRVzYSsERQOwhBM3Qql/edit?usp=drive_link&ouid=113519662115740734681&rtpof=true&sd=true

ANEXO A

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A atuação do coordenador pedagógico: formação, articulação e transformação na inclusão de estudantes com deficiência intelectual

Pesquisador: TATIANE CRISTINE DE CAMARGO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 85559324.3.0000.5482

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.351.319

Apresentação do Projeto:

Conforme descrito no Resumo do Projeto "O projeto de pesquisa de mestrado aqui apresentado tem como objetivo geral analisar a atuação do coordenador pedagógico, em suas funções de formador, articulador e transformador, relacionada à implantação de práticas pedagógicas que promovam a inclusão e favoreçam a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual."

Objetivo da Pesquisa:

Conforme o projeto: "Este projeto tem como objetivo analisar de que forma o coordenador pedagógico pode contribuir para a inclusão de estudantes com deficiência intelectual, a partir de suas funções de formação, articulação e transformação. Ao término da pesquisa, será elaborado um itinerário formativo com o intuito de subsidiar o trabalho de formação continuada desenvolvida pelo coordenador pedagógico em relação à inclusão de estudantes com deficiência intelectual."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa apresenta riscos mínimos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo-se concluir que a proposta de pesquisa em tela, possui uma linha metodológica

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello

Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001

UF: SP **Município:** SAO PAULO

Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 7.351.319

definida, base da qual foi possível auferir conclusões consistentes e válidas presentes nesse relatório final.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados a contendô, conforme as diretrizes e indicações internas do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP campus Monte Alegre.

Recomendações:

Recomendamos que o desenvolvimento da pesquisa siga os fundamentos, metodologia, proposições, pressupostos em tela, do modo em que foram apresentados e avaliados por este Comitê de Ética em Pesquisa. Qualquer alteração deve ser imediatamente informada ao CEP-PUC/SP, indicando a parte do protocolo de pesquisa modificada, acompanhada das justificativas.

Também, a pesquisadora deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme indicado pela Res. 466/12:

- a) desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) elaborar e apresentar o relatório final;
- c) apresentar dados solicitados pelo CEP, a qualquer momento;
- d) manter em arquivo, sob sua guarda, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, os seus dados, em arquivo físico ou digital;
- e) encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto;
- f) justificar, perante o CEP, interrupção do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem Pendências e Lista de Inadequações, portanto, somos de parecer favorável à aprovação e realização do projeto de pesquisa em tela.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa, campus Monte Alegre da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - CEP-PUC/SP, aprova integralmente o parecer oferecido pelo(a) relator(a).

Endereço:	Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello				
Bairro:	Perdizes				
UF:	SP	Município:	SAO PAULO	CEP:	05.015-001
Telefone:	(11)3670-8466	Fax:	(11)3670-8466	E-mail:	cometica@pucsp.br



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



Continuação do Parecer: 7.351.319

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2473566.pdf	09/12/2024 19:59:06		Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	09/12/2024 19:58:02	TATIANE CRISTINE DE CAMARGO	Aceito
Outros	oficio.pdf	09/12/2024 19:52:01	TATIANE CRISTINE DE CAMARGO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	09/12/2024 19:51:47	TATIANE CRISTINE DE CAMARGO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	09/12/2024 19:51:38	TATIANE CRISTINE DE CAMARGO	Aceito
Parecer Anterior	parecer.pdf	09/12/2024 19:51:04	TATIANE CRISTINE DE CAMARGO	Aceito
Declaração de concordância	anuencia.pdf	09/12/2024 19:50:52	TATIANE CRISTINE DE CAMARGO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO PAULO, 30 de Janeiro de 2025

Assinado por:

Antonio Carlos Alves dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello	
Bairro: Perdizes	CEP: 05.015-001
UF: SP	Município: SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466	Fax: (11)3670-8466
E-mail: cometica@pucsp.br	