ISSN: 2358-8829

INCLUSÃO COMO PRÁTICA COTIDIANA: DESAFIOS E APRENDIZAGENS NA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA A PARTIR DAS REFLEXÕES NO PARFOR EQUIDADE

Maria Célia dos Santos Rodrigues [1]
Eunice Cardoso Lauriano Ferreira [2]
Orientador do Trabalho: Prof. Dr. Antonio Henrique Coutelo de Moraes [3]

INTRODUÇÃO

A Educação Especial na perspectiva inclusiva fundamenta-se na compreensão de que o direito à educação ultrapassa a garantia de acesso à escolarização, exigindo condições efetivas de permanência, participação e aprendizagem. Nessa perspectiva, a inclusão não se restringe à presença de estudantes com deficiência nas classes comuns, mas pressupõe a problematização das concepções, relações e práticas institucionais que podem produzir ou perpetuar processos de exclusão.

Conforme Mantoan e Prieto (2006), a construção de uma escola inclusiva demanda transformações nas formas de compreender e organizar o trabalho pedagógico, reconhecendo as diferenças como constitutivas dos processos educativos. Essa compreensão desloca a centralidade das dificuldades individuais para a identificação das barreiras presentes no contexto escolar, atribuindo à instituição a responsabilidade de construir respostas pedagógicas comprometidas com a diversidade humana.

Nesse movimento, a coordenação pedagógica assume papel relevante na articulação entre formação docente, reflexão coletiva e reorganização das práticas escolares, contribuindo para que a inclusão seja compreendida não apenas como princípio normativo, mas como compromisso ético, político e pedagógico materializado nas relações cotidianas.

[1] Graduanda do Curso de Educação Especial Inclusiva - Segunda Licenciatura da Universidade Federal de Rondonópolis - UFR, celia.rodrigues@aluno.ufr.edu.br;
[2] Graduanda do Curso de Educação Especial Inclusiva - Segunda Licenciatura da Universidade Federal de Rondonópolis - UFR, eunice.ferreira@aluno.ufr.edu.br;
[3] Professor orientador: Pós-Doutor em Estudos de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, antonio.moraes@ufr.edu.br.

ISSN: 2358-8829

Este trabalho, portanto, tem como objetivo refletir sobre os desafios e as aprendizagens construídas no exercício da coordenação pedagógica, considerando as contribuições da formação desenvolvida no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR Equidade) para a problematização das práticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

A pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter descritiva-reflexiva, tomando como ponto de partida experiências vivenciadas no exercício da coordenação pedagógica em uma escola pública municipal e as aprendizagens construídas no âmbito do PARFOR Equidade – Segunda Licenciatura em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, desenvolvidas na Universidade Federal de Rondonópolis. Conforme Minayo (2007), a pesquisa social trabalha com uma realidade histórica, dinâmica e construída nas relações humanas. Nessa perspectiva, as situações do cotidiano escolar são compreendidas como experiências passíveis de reflexão e problematização.

Para subsidiar a análise, foram considerados registros produzidos no cotidiano da coordenação pedagógica, entre eles atas, anotações, documentos institucionais e registros relacionados ao acompanhamento dos estudantes, além de documentos legais e orientativos acerca da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Esses materiais foram utilizados para contextualizar as situações vivenciadas, sem constituírem, isoladamente, objeto de análise ou exposição.

A experiência formativa proporcionada pelo PARFOR Equidade constitui outra dimensão desse percurso, possibilitando aprofundar conceitos, revisitar práticas e problematizar concepções anteriormente naturalizadas. Considera-se, ainda, o lugar implicado ocupado pela pesquisadora, que atua na coordenação pedagógica da instituição em que as experiências analisadas foram produzidas, o que exige reflexão e distanciamento analítico para que o vivido seja interrogado em diálogo com o referencial teórico.

A análise orienta-se também por uma perspectiva dialógica. A partir de Bakhtin (2016), compreende-se a linguagem como espaço de interação e produção de sentidos, considerando que as concepções acerca da inclusão, da deficiência, da aprendizagem e das possibilidades dos estudantes são constituídas nas relações sociais e discursivas. Desse modo, o percurso metodológico articula experiência profissional, formação acadêmica, registros do cotidiano escolar e referencial teórico na compreensão dos desafios e das aprendizagens construídas no exercício da coordenação pedagógica.

ISSN: 2358-8829

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de caráter descritivo-reflexivo, tomando como referência experiências vivenciadas no exercício da coordenação pedagógica de uma escola pública municipal, articuladas às aprendizagens construídas no âmbito do PARFOR Equidade – Segunda Licenciatura em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, da Universidade Federal de Rondonópolis. Conforme Minayo (2007), a abordagem qualitativa possibilita compreender fenômenos sociais considerando seus contextos, relações e significados, permitindo interpretar as práticas educacionais em sua complexidade.

O percurso investigativo foi organizado a partir da identificação e sistematização de situações recorrentes no cotidiano da coordenação pedagógica, especialmente aquelas relacionadas ao acompanhamento dos estudantes, às barreiras à participação e à aprendizagem e às concepções que orientam as decisões pedagógicas. Para contextualizar essas experiências, foram considerados registros institucionais, anotações do cotidiano escolar e documentos legais e orientativos relativos à Educação Especial na perspectiva inclusiva, sem exposição de informações que permitissem identificar os sujeitos envolvidos.

A sistematização das experiências orientou-se pela aproximação temática entre as situações identificadas, considerando os desafios recorrentes, as respostas institucionais e as reflexões decorrentes do processo formativo. A interpretação foi desenvolvida mediante leitura crítica e reflexiva dessas situações, em diálogo com o referencial teórico, possibilitando organizar a discussão em quatro categorias inter-relacionadas: barreiras atitudinais e expectativas acerca dos estudantes; centralidade do diagnóstico e medicalização das questões escolares; formação e coordenação pedagógica como espaços de reflexão e responsabilização coletiva; e práticas curriculares, avaliativas e relacionais implicadas na participação e na aprendizagem.

Esse percurso buscou compreender as tensões entre os princípios da educação inclusiva e suas possibilidades de materialização no cotidiano escolar, reconhecendo o caráter situado das experiências analisadas e a implicação profissional da pesquisadora na realidade investigada.

ISSN: 2358-8829

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação Especial na perspectiva inclusiva fundamenta-se no reconhecimento da educação como direito de todos, cuja efetivação ultrapassa o acesso formal à escolarização e pressupõe condições de permanência, participação e aprendizagem. Essa concepção implica compreender a inclusão não como simples inserção de estudantes com deficiência nas classes comuns, mas como processo de transformação das condições institucionais, pedagógicas e relacionais que historicamente produziram mecanismos de exclusão. Para Mantoan e Prieto (2006), a construção de uma escola inclusiva exige problematizar concepções e práticas educacionais, considerando as relações entre igualdade, diferença e direito à educação. Desse modo, a inclusão demanda a revisão de estruturas escolares que, orientadas por expectativas homogêneas de desenvolvimento e aprendizagem, podem restringir as possibilidades de participação dos estudantes.

Nessa direção, Arroyo (2018) contribui para compreender os sujeitos da educação a partir de suas histórias, experiências e condições concretas de existência. Essa perspectiva permite questionar concepções pedagógicas que reduzem os estudantes a classificações, desempenhos ou características individuais, desconsiderando as dimensões históricas e sociais de sua constituição. No campo da Educação Especial, reconhecer o estudante como sujeito histórico significa compreender que suas possibilidades de aprendizagem não podem ser determinadas exclusivamente pela deficiência ou pelo diagnóstico, mas precisam ser consideradas nas relações que estabelece com o conhecimento, com os outros sujeitos e com as condições oferecidas pela escola.

Mantoan e Lanuti (2022) aprofundam essa problematização ao questionarem práticas escolares fundamentadas na fixação de identidades, na hierarquização de capacidades e na padronização dos processos de ensino e aprendizagem. Sob essa perspectiva, a diferença não constitui um desvio em relação a um modelo ideal de estudante, mas uma dimensão inerente à experiência humana. A construção de uma escola para todos pressupõe, portanto, deslocar a preocupação com a adequação dos estudantes aos padrões institucionais para a transformação das práticas que limitam suas possibilidades de participação. Essa compreensão exige reconhecer que a inclusão não se

ISSN: 2358-8829

realiza exclusivamente por adaptações pontuais, mas pela revisão contínua das concepções que orientam o trabalho pedagógico.

A discussão também envolve as relações entre linguagem, escolarização e diversidade. Senna (2019), ao abordar os fundamentos da linguagem na educação, oferece contribuições para problematizar a compreensão homogênea dos processos de aprendizagem e reconhecer a pluralidade das formas de relação dos sujeitos com o conhecimento. Nessa direção, práticas curriculares e avaliativas orientadas por padrões únicos podem desconsiderar diferentes possibilidades de expressão, participação e construção de conhecimentos. Reconhecer essa diversidade não significa reduzir as expectativas educacionais, mas ampliar as condições pelas quais os estudantes podem acessar os conhecimentos socialmente produzidos e demonstrar suas aprendizagens.

As barreiras à inclusão também se constituem nas relações discursivas estabelecidas no cotidiano escolar. A perspectiva dialógica de Bakhtin (2016) permite compreender que os enunciados são produzidos em situações concretas de interação social e carregam posicionamentos valorativos. A partir dessa compreensão, é possível problematizar os discursos que circulam na escola sobre deficiência, aprendizagem e capacidade, uma vez que as formas de nomear e caracterizar os estudantes participam da construção de expectativas e interpretações sobre suas possibilidades educacionais. Quando o diagnóstico passa a ocupar posição central na compreensão do estudante, corre-se o risco de reduzir a complexidade de sua experiência escolar a uma condição individual, deixando em segundo plano as barreiras pedagógicas e institucionais que atravessam seu percurso.

Essa problemática relaciona-se à medicalização das questões escolares, compreendida, neste trabalho, como a tendência de interpretar dificuldades de aprendizagem, participação ou comportamento predominantemente a partir de explicações individuais de natureza clínica. Embora os diagnósticos possam contribuir para o reconhecimento de necessidades específicas e para o acesso a direitos e apoios, sua utilização como explicação totalizante pode obscurecer a responsabilidade da escola na construção de condições inclusivas. Em diálogo com Mantoan e Prieto (2006) e Mantoan e Lanuti (2022), compreende-se que a superação dessas barreiras exige deslocar o olhar

ISSN: 2358-8829

das supostas limitações individuais para as relações entre os sujeitos, as práticas pedagógicas e a organização institucional.

Nesse contexto, a formação docente constitui uma dimensão fundamental da construção de práticas inclusivas. Mais do que oferecer procedimentos previamente definidos para determinadas condições ou diagnósticos, os processos formativos precisam favorecer a reflexão crítica sobre concepções naturalizadas, expectativas de aprendizagem e formas de organização do trabalho pedagógico. As contribuições de Mantoan e Prieto (2006) permitem compreender que as transformações necessárias à inclusão envolvem tanto a formação dos profissionais quanto a revisão das condições institucionais em que desenvolvem suas práticas. A formação, nessa perspectiva, assume caráter contínuo e reflexivo, articulando conhecimentos teóricos às contradições e possibilidades presentes no cotidiano escolar.

É nesse movimento que a coordenação pedagógica assume relevância como espaço de articulação entre formação, planejamento e reflexão coletiva. Sua atuação pode contribuir para transformar situações recorrentes do cotidiano escolar em oportunidades de problematização das práticas, favorecendo a construção compartilhada de alternativas pedagógicas. No âmbito do PARFOR Equidade, a aproximação entre formação acadêmica e experiência profissional possibilita revisitar concepções sobre deficiência, aprendizagem e inclusão, reconhecendo que a transformação das práticas escolares não depende exclusivamente de iniciativas individuais, mas da construção de responsabilidades coletivas. Assim, compreender a inclusão como prática cotidiana implica reconhecer a escola como espaço de aprendizagem institucional, no qual os desafios encontrados podem mobilizar processos permanentes de reflexão e transformação pedagógica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das experiências vivenciadas no exercício da coordenação pedagógica, articulada aos registros do cotidiano escolar e às reflexões construídas no âmbito dos estudos do PARFOR Equidade, possibilitou identificar desafios e possibilidades relacionados à consolidação da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Os achados

ISSN: 2358-8829

foram organizados em quatro categorias analíticas inter-relacionadas: barreiras atitudinais e expectativas acerca dos estudantes; centralidade do diagnóstico e medicalização das questões escolares; formação e coordenação pedagógica como espaços de reflexão e responsabilização coletiva; e práticas curriculares, avaliativas e relacionais implicadas na participação e na aprendizagem. Essas dimensões evidenciam contradições que atravessam a construção cotidiana da inclusão.

A primeira categoria revela a permanência de barreiras atitudinais que nem sempre se manifestam explicitamente, mas podem ser identificadas nas expectativas reduzidas acerca das possibilidades dos estudantes, nas inseguranças dos profissionais diante de diferentes formas de aprender e participar e na antecipação de limites antes mesmo da oferta de alternativas pedagógicas. Essas situações demonstram que a garantia da matrícula não assegura, por si só, a inclusão, uma vez que a presença física pode coexistir com práticas que restringem a participação e o acesso às experiências educativas. Mantoan (2003) contribui para problematizar concepções que transformam as diferenças em justificativas para separar, classificar ou limitar possibilidades educacionais. Reconhecer as singularidades dos estudantes implica, portanto, não determinar antecipadamente aquilo que poderão aprender, mas construir condições para sua participação no processo educativo.

Os achados também evidenciam que as barreiras atitudinais estão relacionadas aos discursos produzidos e compartilhados no cotidiano escolar. A maneira como um estudante é nomeado, suas dificuldades são descritas ou determinados comportamentos são interpretados participa da construção das expectativas estabelecidas em torno dele. Quando a criança passa a ser reconhecida prioritariamente por uma condição clínica ou por aquilo que supostamente não consegue realizar, o diagnóstico pode assumir centralidade na definição de sua identidade escolar e nas decisões pedagógicas que orientam seu percurso.

Essa questão conduz à segunda categoria, relacionada à medicalização das questões escolares. Quando dificuldades de aprendizagem, participação ou comportamento são interpretadas predominantemente a partir do diagnóstico, aspectos relacionados às práticas pedagógicas, ao currículo, à avaliação e à organização institucional podem ser deslocados para o campo individual. Embora o diagnóstico

ISSN: 2358-8829

contribua para o acesso a direitos, serviços e apoios necessários, sua utilização como explicação totalizante pode produzir expectativas reduzidas e antecipar limites às possibilidades educacionais. O problema, portanto, não reside na existência do diagnóstico, mas nos sentidos que lhe são atribuídos e nos usos que dele são feitos no contexto escolar.

Essa compreensão provoca um questionamento importante para a coordenação pedagógica: a quem se atribui a responsabilidade quando um estudante encontra dificuldades para aprender ou participar? Quando as explicações se concentram exclusivamente na deficiência, no comportamento ou na família, a escola deixa de interrogar as condições em que o ensino se realiza. Deslocar essa perspectiva significa reconhecer que as dificuldades não podem ser compreendidas isoladamente das relações e das práticas institucionais, exigindo a identificação das barreiras que restringem as oportunidades de aprendizagem.

A terceira categoria refere-se à formação e à coordenação pedagógica como espaços de reflexão e construção de responsabilidades compartilhadas. As experiências formativas no PARFOR Equidade favoreceram a retomada crítica de situações vivenciadas no cotidiano profissional e a problematização de concepções naturalizadas pela cultura escolar. Nesse processo, a aproximação entre conhecimentos acadêmicos e prática profissional contribuiu para compreender que a inclusão não constitui atribuição exclusiva do professor da sala comum, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou da coordenação pedagógica, mas exige articulação entre os diferentes sujeitos da instituição.

A coordenação pedagógica assume, nesse contexto, uma função articuladora, não por deter respostas previamente estabelecidas, mas por possibilitar espaços de diálogo, planejamento conjunto e análise das práticas. Os resultados indicam, entretanto, que essas iniciativas precisam integrar a organização institucional, evitando que a efetivação da inclusão dependa exclusivamente da disposição individual de determinados profissionais. A construção de uma cultura inclusiva pressupõe, assim, a continuidade dos processos formativos e a corresponsabilização dos sujeitos envolvidos.

ISSN: 2358-8829

A quarta categoria relaciona-se às condições concretas de participação e aprendizagem, especialmente no que se refere ao currículo, à avaliação e às relações estabelecidas com os estudantes e suas famílias. As experiências analisadas indicam que práticas curriculares e avaliativas orientadas por padrões homogêneos podem transformar diferentes modos de aprender e expressar conhecimentos em sinais de incapacidade. Nesse sentido, Senna (2019) contribui para questionar a naturalização de determinadas formas de pensamento, comunicação e produção do conhecimento como se fossem universais. Reconhecer a pluralidade dos sujeitos implica diversificar as possibilidades de acesso, participação e expressão da aprendizagem, sem reduzir o currículo ou restringir o direito aos conhecimentos socialmente produzidos.

As relações entre escola e família também integram essa discussão. Quando os familiares são convocados apenas para responder pelas dificuldades ou pelos comportamentos dos estudantes, a parceria pode assumir características de transferência de responsabilidade. Uma perspectiva inclusiva exige reconhecer a família como interlocutora, estabelecendo processos de escuta e diálogo que possibilitem compartilhar conhecimentos sobre a criança e construir alternativas pedagógicas, sem individualizar os desafios enfrentados.

A articulação das categorias evidencia que as dificuldades relacionadas à inclusão não se encontram exclusivamente nos estudantes, nos professores ou nas famílias, mas atravessam concepções, discursos e formas de organização escolar. Essa compreensão dialoga com Arroyo (2018), ao reafirmar a necessidade de reconhecer o sujeito para além das classificações escolares e clínicas, considerando suas experiências, sua história e suas possibilidades de participação. Os resultados indicam, portanto, que a efetivação da Educação Especial na perspectiva inclusiva exige não apenas recursos, serviços especializados e garantias legais, mas também a revisão das relações e práticas institucionais. Nesse movimento, a coordenação pedagógica constitui um espaço de articulação e aprendizagem coletiva, capaz de contribuir para que os desafios cotidianos sejam transformados em oportunidades de reflexão e construção de práticas educacionais mais inclusivas.

ISSN: 2358-8829

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação evidenciou que a consolidação da Educação Especial na perspectiva inclusiva envolve desafios que ultrapassam a garantia da matrícula e a oferta de serviços especializados, exigindo transformações nas concepções, relações e práticas que constituem o cotidiano escolar. As experiências analisadas revelaram que barreiras à participação e à aprendizagem podem persistir mesmo em instituições comprometidas com a inclusão, especialmente quando expectativas reduzidas, classificações diagnósticas e práticas pedagógicas homogeneizadoras orientam as decisões educacionais.

As reflexões construídas no âmbito do PARFOR Equidade possibilitaram revisitar experiências profissionais, questionar concepções anteriormente naturalizadas e ampliar a compreensão sobre os desafios enfrentados pela coordenação pedagógica. Entre as aprendizagens desse percurso, destaca-se o reconhecimento de que as dificuldades atribuídas aos estudantes precisam ser compreendidas também em suas dimensões pedagógicas, relacionais e institucionais. Nesse processo, a coordenação pedagógica assume uma função articuladora, ao favorecer espaços de diálogo, planejamento e reflexão coletiva, sem que a responsabilidade pela inclusão recaia exclusivamente sobre determinados profissionais ou setores da escola.

Compreende-se, portanto, que a inclusão como prática cotidiana não se estabelece por ações isoladas ou respostas previamente definidas, mas por um movimento contínuo de problematização e transformação das condições oferecidas aos estudantes. Embora situada em uma realidade institucional específica, a investigação contribui para refletir sobre a importância de uma atuação pedagógica comprometida com o reconhecimento das diferenças, sem convertê-las em justificativas para desigualdades educacionais. Nessa perspectiva, consolidar uma cultura escolar inclusiva pressupõe reconhecer a escola como espaço que também precisa aprender e transformar suas práticas, assegurando a cada estudante o direito de participar, aprender, expressar-se e ser reconhecido em suas singularidades.

ISSN: 2358-8829

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre***: imagens e auto-imagens*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos.** Curitiba: CRV, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social.** In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2007.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. **Fundamentos da linguagem na educação.** Curitiba: Appris, 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; FUNDAÇÃO SANTILLANA; EDITORA MODERNA. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2025**. São Paulo, 2025.