

A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E SUA RELAÇÃO COM A INCLUSÃO EDUCACIONAL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

LA COORDINACIÓN PEDAGÓGICA Y SU RELACIÓN CON LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: UNA REVISIÓN INTEGRATIVA

PEDAGOGICAL COORDINATION AND ITS RELATIONSHIP WITH EDUCATIONAL INCLUSION: AN INTEGRATIVE REVIEW

Gabriela Chem de Souza do Rosário*
gabrielachem@hotmail.com

Silmara de Oliveira Gomes Papi*
silmarapapi@gmail.com

*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, Brasil

Resumo

Este estudo objetivou identificar o que a produção científica traz sobre as ações da coordenação pedagógica voltadas à inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial. Foi realizada uma revisão integrativa onde foram analisados artigos, Teses e Dissertações que abordam a temática proposta entre os anos de 2010 e 2018. A partir dos resumos e das considerações finais dos trabalhos analisados, cinco categorias de análise foram determinadas. De modo geral as pesquisas em seus diferentes enfoques apontaram para a necessidade de formação, fator diretamente relacionado a função da coordenação pedagógica na escola. Em alguns contextos evidenciou-se as fragilidades da formação inicial e em outros expressou-se o lugar de destaque que a formação continuada tem assumido e os anseios da escola sobre a ação da coordenação. O levantamento das produções científicas expressa a lacuna conceitual sobre a inclusão, pois, esta precisa ser percebida como uma temática social que está presente na escola, e não apenas como uma questão para a escola ou para o profissional coordenador pedagógico resolver.

PALAVRAS CHAVE: Inclusão. Coordenação Pedagógica. Público-alvo da Educação Especial.

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo identificar qué produce la producción científica sobre las acciones de coordinación pedagógica dirigidas a la inclusión escolar de los estudiantes que son el público objetivo de la Educación Especial. Se realizó una revisión integradora en la que se analizaron artículos, Tesis y Disertaciones que abordan la temática propuesta entre los años 2010 y 2018. A partir de los resúmenes y consideraciones finales de los trabajos analizados se determinaron cinco categorías de análisis. En general, las investigaciones en sus diferentes enfoques señalaron la necesidad de formación, factor directamente relacionado con el papel de la coordinación pedagógica en la escuela. En algunos contextos se evidenciaron las debilidades de la formación inicial y en otros se expresó el lugar destacado que ha asumido la educación permanente y las inquietudes de la escuela entorno a la acción de coordinación. El relevamiento de producciones científicas expresa el vacío conceptual sobre la inclusión, una vez que necesita ser percibida como una cuestión social que está presente en la escuela, y no sólo como una cuestión a resolver por la escuela o por el profesional coordinador pedagógico.

PALABRAS CLAVE: Inclusión. Coordinación Pedagógica. Público objetivo de la Educación Especial.

Abstract

This study aimed to identify what scientific production indicates about the actions of the pedagogical coordination aimed at school inclusion of target students of Special Education. An integrative review was developed, through which articles were analyzed, as well as theses and dissertations that address the proposed theme between 2010 and 2018. From the abstracts and final considerations of the analyzed works, five categories of analysis were obtained. In general, research in its different approaches pointed to the need for training, a factor directly related to the role of pedagogical coordination at school. In some contexts, the weaknesses of initial training were evidenced and in others, the prominent place that continuing education has assumed and the school's anxieties about the coordination action was expressed. The survey of scientific productions expresses the conceptual gap on inclusion, since it needs to be perceived as a social issue that is present in the school, and not just as an issue for the school or for the pedagogical coordinator professional to resolve.

KEYWORDS: Inclusion. Pedagogical Coordination. Target population of Special Education.

1. Introdução

A escola é um ambiente plural, onde diferentes sujeitos vivenciam processos educativos e por isso constitui-se como um espaço que necessita considerar a heterogeneidade de cada educando quando o processo ensino-aprendizagem é pensado. A partir de tais considerações, estudos relacionados à inclusão educacional são relevantes no contexto das pesquisas em Educação. Esses estudos são especialmente importantes quando considerada a relevância da atenção requerida aos processos inclusivos, justamente em virtude de como o contexto escolar se organiza para atender os alunos e suas particularidades.

Para Clough (2000, p. 6) “'Inclusion' is not a single movement; it is made up of many strong current of belief, many different local struggles and a myriad forms of practice. As bold moral and political rhetoric—the stuff of banners—the urge to inclusion is easily expressed in Western countries”. Ou seja, ao se falar de inclusão, não se fala de um movimento único com apenas uma característica, mas sim de uma pluralidade de lutas que são expressas sobre a bandeira da inclusão.

No Brasil, as articulações inclusivas no que diz respeito ao público-alvo da educação especial, estão expressas em algumas legislações. Pode-se destacar dentre elas a Constituição Federal (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008); Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015); entre outras.

Diante dessas considerações o Coordenador Pedagógico (CP) tem o papel de articular, no âmbito escolar, as intencionalidades, ações e teorias pedagógicas para que o processo de ensino e aprendizagem se encaminhe para a finalidade de cada instituição, sempre na interação com outros agentes (PINTO, 2011). As iniciativas voltadas à promoção da inclusão educacional podem estar presentes nas ações que esse profissional desenvolve em seu trabalho cotidiano, especialmente por consideramos o CP como

[...] o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa dos saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica. Em outras palavras, pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações (LIBÂNEO, 2010, p. 52).

As funções desenvolvidas pela coordenação pedagógica relacionam-se com os diferentes âmbitos da escola, o que gera possibilidades de articulação do trabalho educativo nela realizado. Franco (2008, p. 120) destaca que é

[...] fundamental ao profissional da coordenação pedagógica perceber-se como aquele educador que precisa, no exercício de sua função, produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador, crítico e compromissado (FRANCO, 2008, p. 120).

A singularidade do trabalho do CP na escola lhe permite atuar fora da sala de aula, porém, com vistas ao trabalho realizado dentro dela. Por meio dessa especificidade, o CP pode desenvolver ações que promovam a concretização do paradigma inclusivo. Os desafios inerentes a essa articulação são muitos, considerando-se que ao se pensar a escola, pensa-se em seu “[...] compromisso primordial e insubstituível: introduzir o aluno no mundo social, cultural, científico; e todo ser humano, incondicionalmente, tem direito a essa introdução” (BATISTA; MANTOAN, 2005, p. 8). Nesse sentido, a inclusão educacional pode ser entendida como um processo que considera que todo e qualquer aluno necessita ter espaço para vivenciar a escola, a partir de suas particularidades. Em um sentido mais amplo,

[...] é o termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos. Uma sociedade com que há inclusão é uma sociedade em que existe justiça social, em que cada membro tem seus direitos garantidos e em que sejam aceitas as diferenças entre as pessoas como algo normal (MADER, 1997, p. 47).

A inclusão consiste na aceitação das diferenças próprias de cada indivíduo e essa ação precisa ser efetivada na sociedade, o que inclui o âmbito escolar. Para que a inclusão dos alunos se concretize no ambiente escolar, planejamento e ação precisam caminhar juntos, o que remete ao trabalho do CP como um de seus agentes.

O CP tem como desafio agir diante das muitas demandas que lhe são propostas, tais como: formação de professores, atividades administrativas e burocráticas, orientação às famílias e aos alunos, organização de eventos escolares, entre outras. O desenvolvimento de tais funções exige clareza do aspecto pedagógico que se coordena e compreensão de que mesmo diante de uma função que assume papel de liderança, o CP não realiza sozinho modificações na escola, pois é por meio da coletividade e da definição de intencionalidades comuns, como a da inclusão, que a realidade será transformada (FRANCO, 2008).

Sabe-se que os processos de inclusão educacional, aqui em especial os voltados ao público-alvo da Educação Especial (EE), não são simples ou homogêneos, mas marcados por resistências, preconceito e superação. Segundo Santos e Paulino (2008), é necessário falar em inclusão dado que seu contrário, a exclusão, existe, sendo justamente ela a geradora de processos de resistência à inclusão dos excluídos. Nesse sentido, os conceitos de exclusão e inclusão estão intrinsecamente ligados. Para as autoras, a perspectiva de uma educação inclusiva favorece “[...] a minimização de todo e qualquer tipo de exclusão em arenas educacionais e, com isso, [possibilita] elevar ao máximo o nível de participação, coletiva e individual, de seus integrantes” (SANTOS; PAULINO, 2008, p. 12).

O trabalho do CP diante das questões escolares relacionadas aos alunos público-alvo da EE pode favorecer a inclusão desses alunos, abrindo possibilidades para que esse processo seja mais efetivo. Nessa direção, buscou-se responder, neste artigo, à questão: “O que indica a produção científica sobre as ações da coordenação pedagógica voltadas à inclusão de alunos público-alvo da EE na rede regular de ensino?”. A resposta a essa questão pode favorecer a melhor compreensão de como vem se efetivando esse processo e a busca por seu aprimoramento. A seguir, apresenta-se a metodologia do estudo, seguida da análise dos dados encontrados e, por fim, das considerações finais.

2. Metodologia do estudo

O estudo foi realizado a partir de uma revisão integrativa. A metodologia foi escolhida “por possibilitar a síntese e análise do conhecimento científico já produzido sobre o tema investigado” (BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011, p. 128). No estudo foram levantados os artigos, teses e dissertações disponíveis sobre a temática. A primeira opção de busca, destinada a artigos, foi realizada na biblioteca eletrônica SciELO¹ - Scientific Eletronic Library Online - (S), no indexador *on-line*Educ@ - (E) e, ainda, nos documentos indexados no *Thesaurus* Brasileiro de Educação (Brased) - (T). A segunda opção de busca destinou-se à identificação de Teses e Dissertações no Catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - (C).

Na pesquisa de artigos realizada na SciELO, utilizou-se a opção Artigos e no campo “Pesquisa de artigos” os descritores² coordenação pedagógica e inclusão, em “Todos os índices”, com o uso do intercessor *and*, resultando em três artigos. Ainda na biblioteca eletrônica SciELO, no campo “Pesquisa de artigos”, foram utilizados o descritor pedagogo e a palavra inclusão, em “Todos os índices”, com intercessor *and*, o que também resultou na indicação de três artigos. Ao realizar-se a mesma pesquisa no indexador Educ@³, isto é, seguindo-se a mesma combinação de descritores e palavras, o resultado obtido foi de um artigo.

Ainda na pesquisa de artigos, consultou-se os trabalhos presentes no vocabulário controlado *Thesaurus*⁴ Brased, utilizando-se o descritor coordenador pedagógico, onde foram localizados 30 artigos. Também no *Thesaurus* utilizou-se o descritor inclusão educacional, o que resultou na indicação de 583 artigos.

A busca realizada nas bases indexadoras totalizou, portanto, inicialmente, 620 artigos. A partir desses artigos, realizou-se a leitura dos títulos de todos os trabalhos, para a seleção daqueles que indicavam tratar da coordenação pedagógica, o pedagogo ou a gestão da escola, relacionados à inclusão dos alunos público-alvo da EE. A partir dessa leitura, cinco artigos foram selecionados.

Após a busca a partir dos filtros utilizados concluiu-se que, apesar de haver 620 artigos indexados, poucos artigos expressavam tratar diretamente da questão da coordenação pedagógica, do pedagogo ou da gestão da escola relacionada à inclusão. No segundo tipo de busca realizada, em Teses e Dissertações no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁵, utilizou-se, simultaneamente, com aspas, as palavras-chave “coordenador pedagógico”, “inclusão”, “público-alvo da educação especial”, separadas por um espaço, selecionando-se pesquisas de tipo Mestrado e Doutorado, nos anos de 2008 a 2018. Os filtros de busca utilizados foram: Área de Ciências Humanas; Área de Conhecimento – Educação; Programas – Educação; Educação e Currículo; Educação Escolar e Educação Especial.

Os títulos das pesquisas foram também submetidos à leitura, em busca da indicação de que tratassem da coordenação pedagógica e da inclusão de alunos público-alvo da EE, simultaneamente. Foram considerados também títulos que abordassem a gestão escolar, visto que a coordenação pedagógica é parte da equipe gestora. Nessa busca, obteve-se 3.180 pesquisas e, após a leitura de seus títulos, verificou-se que 24 atenderam ao critério estabelecido. Dessas 24 pesquisas, três foram excluídas posteriormente por tratarem do pedagogo como professor formado em pedagogia, atuante em sala de aula, e não como professor que atua na coordenação pedagógica da escola.

¹Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 de novembro de 2018.

² “[...] descritor, designação dada a termo ou símbolo autorizado e formalizado que servirá para apresentar, sem ambiguidade, as informações contidas no documento. Cada descritor deverá representar apenas uma unidade conceitual do sistema a que pertence” (MONACO, 2006, p. 82). Descritor obtido no *Thesaurus* Brasileiro da Educação.

³Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/>>. Acesso em: 28 de novembro de 2018.

⁴Disponível em: <<http://inep.gov.br/thesaurus-brasileiro-da-educacao>>. Acesso em: 28 de novembro de 2018.

⁵Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 28 de novembro de 2018.

Após a busca de artigos, Teses e Dissertações a partir dos critérios de inclusão no estudo estabelecidos, foram selecionados 26 trabalhos no total, sendo cinco artigos, duas Teses e 19 Dissertações, conforme se verifica no Quadro 1:

Quadro 1. Total de trabalhos selecionados

FONTE	AUTOR	ANO	TIPO
<i>ThesaurusBrased</i>	COSTA, Maria Stela Oliveira.	2006	Artigo
	AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; CUNHA, Gracilliani Rosa da.	2008	Artigo
	UJIE, Nájela Tavares; ZYCH, Anizia Costa.	2010	Artigo
	STELMACHUK, Anaí Cristina da Luz; MAZZOTTA, Marcos José da Silveira.	2012	Artigo
	CORREIA, Isabel Eufrásio; SANTOS, Paula Coelho; TOMAZ, Carlota Lloyd Braga Fernandes.	2015	Artigo
CAPES	BOAVENTURA, Roberta Silva.	2008	Dissertação
	ALVES, Edson Pantaleão.	2009	Tese
	SIAN, ZineiaTozi.	2009	Dissertação
	SILVEIRA, Selene Maria Penaforte.	2009	Tese
	SOUZA, Débora Almeida de.	2009	Dissertação
	BRAZIL, Christina Holmes.	2010	Dissertação
	SANTOS, Regina Rita da Silva.	2011	Dissertação
	LIRA, Eleide Gomes Teixeira Torres.	2012	Dissertação
	SARDINHA, Gabriela Da Silva.	2013	Dissertação
	VALIM, Rosangela Aparecida De Almeida.	2013	Dissertação
	VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa.	2013	Dissertação
	MELLO, Marcia Noronha de.	2014	Dissertação
	PATTUZZO, KaroliniGalimberti.	2014	Dissertação
	MONTEBLANCO, Valquirea Martins.	2015	Dissertação
	LIMA, Elis Cristina Vieira.	2016	Dissertação
	NOYA, Carolina Pereira.	2016	Dissertação
	ROCHA, Louize Mari Da.	2016	Dissertação
	SANTOS, Janaina Teles Pereira.	2016	Dissertação
	OLIVEIRA, Elaine Ribeiro de.	2017	Dissertação
MELO, Lana Cristina Barbosa de.	2017	Dissertação	
SILVA, Ana Mayra Samuel da.	2018	Dissertação	
TOTAL DE PESQUISAS SELECIONADAS			26

FONTE: Dados organizados pelas autoras a partir das pesquisas.

Após a seleção dos trabalhos, eles foram analisados a partir de seus resumos e considerações finais. Em alguns casos, pela fragilidade das informações constantes nesses elementos do texto, o corpo do trabalho foi também consultado.

A análise dos trabalhos foi realizada visando levantar aspectos relacionados à coordenação pedagógica e às ações voltadas à inclusão de alunos considerados público-alvo da EE. Os dados foram examinados a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), considerando recorrências e similaridades para construção das categorias.

3. O que indicam as pesquisas

As pesquisas selecionadas referem-se ao CP a partir de diferentes nomenclaturas. Termos como Coordenador de EE (CORREIA; SANTOS; TOMAZ, 2015), Coordenador/Coordenador Pedagógico (COSTA, 2006; UJIE; ZYCH, 2010; SANTOS, 2011; LIRA, 2012; MELO, 2017; SILVA, 2018), Equipe Gestora/Gestor (AZEVEDO; CUNHA, 2008; BOAVENTURA, 2008; SILVEIRA, 2009; BRAZIL, 2010; SANTOS, 2016; SARDINHA, 2013; VALIM, 2013; MELLO, 2014; MONTEBLANCO, 2015; LIMA, 2016; NOYA, 2016; ROCHA, 2016; OLIVEIRA, 2017), Supervisor Pedagógico/Escolar (STELMACHUK; MAZZOTA, 2012; VIOTO, 2013) e Pedagogo (ALVEZ, 2009; SIAN, 2009; SOUZA, 2009; PATUZZO, 2014), o que indica que foram realizadas em diferentes contextos educacionais. Também observou-se que há divergência na forma utilizada para se referir aos alunos público-alvo da EE, fator que pode ser atribuído às distintas possibilidades a partir das quais esse público foi denominado na sociedade e na legislação educacional, no decorrer dos anos.

No que diz respeito às indicações das pesquisas sobre a coordenação pedagógica/equipe gestora e a inclusão dos alunos público-alvo da EE, o *corpus* foi organizado em cinco categorias, decorrentes do agrupamento de conteúdos recorrentes.

3.1. Funções da coordenação pedagógica/equipe gestora em relação à inclusão

A primeira categoria refere-se às Funções da coordenação pedagógica/equipe gestora em relação à inclusão e reúne pesquisas que destacam ações consideradas como atribuições da CP, nem sempre realizadas em sua totalidade, em relação à inclusão. Nessa categoria estão as pesquisas de Vioto (2013); Pattuzzo (2014); Correia, Santos e Tomaz (2015); Noya (2016); Melo (2017) e Silva (2018).

Dentre as funções destacadas, a função formativa dos docentes, pelo CP, se sobressai. Vioto (2013) discorre sobre um contexto específico onde após a coordenação iniciar o desenvolvimento de processos formativos junto aos docentes, atividades como horários, planejamentos e reflexões sobre a inclusão educacional puderam ser desenvolvidas de forma colaborativa. De modo semelhante, Pattuzzo (2014) apresenta a função formativa do CP no contexto pesquisado, pontuando sobre a necessidade desse profissional auxiliar tanto os discentes quanto os docentes na compreensão da inclusão almejada pela escola.

A dinâmica escolar relatada nas pesquisas de Vioto (2013) e Patuzzo (2014) apresenta tensões. A responsabilidade pelo desenvolvimento da inclusão não foi assumida por todos os integrantes da escola, sendo passada em alguns momentos exclusivamente para a CP. Assim, assumir o CP como único responsável por esse processo seria sobrecarregá-lo, uma vez que ele é um articulador de diferentes ações no espaço escolar, mas não seu único protagonista. Nesse sentido, a função formadora a ser desempenhada pelo CP se efetiva na perspectiva de um trabalho conjunto, de corresponsabilização, que suscite o envolvimento de todos na proposta inclusiva da escola.

As pesquisas a seguir apresentam elementos que também são indicados como função da coordenação pedagógica, elementos esses que serão desenvolvidos juntamente com a função formativa. Eles dizem respeito à liderança, a funções administrativas e burocráticas, ao conhecer documentos oficiais e implementar ações a partir deles.

As conclusões do artigo de Correia, Santos e Tomaz (2015) apresentam o Coordenador de Educação Especial (CP) pesquisado, atuante no contexto das escolas regulares portuguesas, como alguém que regularmente atua na função de líder diante do grupo escolar. O Coordenador desenvolve atividades burocráticas e administrativas, segundo a pesquisa, essas atividades fazem com que a especificidade da atuação para a inclusão seja perdida em alguns casos. O Coordenador também intermedia questões entre os órgãos de gestão e administração e entre os professores e demais membros da equipe escolar.

Nessa mesma direção, Noya (2016) verificou que é função da coordenação pedagógica/gestão escolar conhecer documentos específicos relacionados à inclusão, bem como favorecer sua implementação para promover um movimento de resistência à exclusão. Entretanto, Melo (2017) indica, a partir de pesquisa bibliográfica e reflexiva, que a atuação do CP está submetida a uma série de ideologias e concepções pré-existentes na sociedade e, em muitos casos, em documentos oficiais, os quais, veladamente, apresentam uma linguagem excludente e preconceituosa, no que diz respeito à deficiência intelectual.

A dissertação de Silva (2018) indica que a equipe gestora, composta pelo diretor, vice-diretor e CP, precisa ter formação para atuar em uma perspectiva inclusiva. A autora indica que a falta de conhecimento sobre programas de formação mais específicos sobre a inclusão e a falta de investimentos direcionados à inclusão educacional dificulta o desenvolvimento, pelas escolas, de um trabalho mais efetivo nessa direção. Portanto, a função formativa que espera-se que a equipe gestora desenvolva é comprometida pela falta dos aspectos mencionados.

Essa primeira categoria permitiu perceber atividades e necessidades relacionadas à atuação da CP que são relevantes para a constituição de uma escola inclusiva. São elas: a importância da formação dos docentes, o conhecimento da legislação específica sobre a inclusão educacional e a necessidade de auxílio aos alunos público-alvo da EE. Entretanto, nesse contexto, foi possível verificar também que uma limitação à atuação do CP se relaciona à efetivação de ações burocráticas e administrativas que muitas vezes acarretam menos tempo para sua dedicação às demandas mais específicas da inclusão. Desenvolver tais atividades e considerar essas diferentes necessidades requer sólida formação do CP, tendo em vista a intencionalidade pedagógica de seu trabalho.

Outro ponto a ser considerado é a falta de amparo aos docentes e CPs, pois, estes ficam a margem de orientações não sistematizadas, como por exemplo, descontinuidas nas orientações legislativas, falta de programas de apoio para a criação de uma linguagem comum à escola em relação a inclusão. Deste modo, o CP tem funções específicas e importantes para desenvolver em prol da inclusão, mas para realiza-las, algumas questões precisam ser discutidas no coletivo, como por exemplo: Qual inclusão? Qual o suporte para o desenvolvimento de práticas?

3.2. Limites e possibilidades de atuação do coordenador pedagógico/equipe gestora frente à inclusão

Na segunda categoria de análise, Limites e possibilidades de atuação do coordenador pedagógico/equipe gestora frente à inclusão, estão as pesquisas de Costa (2006); Azevedo e Cunha (2008); Silveira (2009); Souza (2009); Lira (2012); Stelmachuck e Mazzotta (2012); Sardinha (2013); Valim (2013); Santos (2016) e Oliveira (2017).

As pesquisas indicam o espaço escolar como contraditório, pois, ao mesmo tempo em que se almeja a efetivação da inclusão, muitos processos de exclusão são encontrados. Desse modo, tanto potencialidades como limites, são verificados.

No tocante às limitações, Costa (2006) apresenta a gestão escolar como responsável por desenvolver ações inclusivas e, mediante tal responsabilidade, ressalta o CP como alguém que precisa ser consciente de si frente à inclusão, assumindo uma posição reflexiva diante das situações excludentes que são encontradas na escola e posicionando-se como um agente de articulação e promoção da inclusão. A discussão apresentada pela autora enfatiza a falta de esclarecimento sobre a inclusão como um fator limitante para que a gestão escolar desenvolva efetivamente o seu trabalho.

Souza (2009) conclui que a falta de pesquisas e de atualização sobre a temática da inclusão educacional dificulta o trabalho docente e a atuação da coordenação pedagógica. A partir da análise dos resultados da pesquisa, a autora destaca que sem aprofundamento sobre os pressupostos da inclusão e sem discussões no ambiente escolar, as ações desenvolvidas ficam em um nível superficial, sem atingir as intencionalidades do coletivo da escola.

Outros fatores limitantes foram indicados por Silveira (2009): a falta de tempo, a sobrecarga de ações administrativas e burocráticas que se distanciam das questões pedagógicas, além da falta de ações

no interior da escola para a construção de uma identidade inclusiva, como momentos formativos e discussões coletivas.

De forma similar, Lira (2012) indica que o CP contribui de maneira restrita para a efetivação da inclusão educacional, pois as atividades emergenciais desviam a sua atuação de possibilidades interventivas em prol da inclusão. Os momentos de acompanhamento e orientação pedagógica junto aos professores também não foram identificados como suficientes, limitando-se às semanas pedagógicas. O processo de inclusão, conforme verificado por Lira (2012), foi direcionado apenas ao atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), sendo justificado pela coordenação pedagógica que o professor da sala de aula regular não tem preparo para a inclusão. Em suas conclusões, o estudo indica que para a efetivação de um projeto inclusivo no ambiente escolar, a reorganização do PPP se faz necessária, assim como o redimensionamento das atribuições do CP.

Diante das tensões indicadas nos estudos, pode-se valer das conclusões de Sardinha (2013) quando ressalta a influência da gestão escolar como líder e mobilizadora dos outros seguimentos da escola, tanto de forma positiva, quanto de maneira mais restrita. Ou seja, quando há um movimento inclusivo por parte da gestão mais voltado ao coletivo da escola, ações são visualizadas, mas, quando não há, verifica-se apenas ações isoladas que não alcançam a totalidade do contexto escolar, sendo por isso, menos impactantes.

Valim (2013) constatou que a maioria dos gestores pesquisados realizam ações inclusivas em suas escolas, porém, eles não conseguem em todos os momentos favorecê-la, pois a inclusão não se realiza sozinha e a escola é um espaço de pessoas com diferentes concepções. A autora conclui que a formação e a valorização docente são fundamentais para que a inclusão ocorra e aponta que a inclusão, independentemente de um laudo que possa ter o aluno, é mais abrangente. Segundo Valim (2013), não há mais espaço para gestores burocratas no cenário educativo, uma vez que necessita-se de gestores envolvidos e comprometidos com a inclusão educacional.

A análise dessa categoria permitiu verificar que apesar das limitações vividas no ambiente escolar por coordenadores pedagógicos, algumas pesquisas abordam também as possibilidades constatadas, o que remete à reflexão sobre a contradição entre o desejo da inclusão e a presença da exclusão. A inclusão ainda enfrenta dificuldades na escola, mas o combate a ações excludentes também se mostra presente, e o CP é um agente central nesse processo.

Sobre as possibilidades de ação do CP, no artigo de Azevedo e Cunha (2008) encontram-se encaminhamentos que a equipe gestora pode desenvolver em prol da inclusão:

- a) incentivar o trabalho cooperativo como prática que aprimore o desempenho individual e no grupo que contemple todos os envolvidos no processo educativo;
- b) mediar junto aos educadores e comunidade escolar a elaboração de um plano de ação coletivo, que contemple a todos os alunos considerando as diversidades;
- c) favorecer a participação do aluno na construção do seu saber, tornando-o sujeito da sua aprendizagem;
- d) promover a socialização e estabelecer relações e inter-relações, na construção das aprendizagens, sejam estas coletivas ou individuais, pela compreensão e respeito às diferenças;
- e) articular a dialogicidade entre todos os segmentos envolvidos no processo educativo (família, professores, comunidade escolar);
- f) construir junto com os educandos valores, por meio do respeito, da afetividade, solidariedade e cooperação visando o desenvolvimento integral de todos;
- g) compreender a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres, adotar atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e atitudes discriminatórias de qualquer natureza, respeitando o outro como a si mesmo;
- h) proporcionar aos professores e comunidade escolar a participação na construção do Projeto Político-Pedagógico, promovendo constantes reflexões das práticas pedagógicas;
- i) favorecer as adaptações curriculares necessárias, que atendam a educadores e educandos;
- j) incentivar grupos de estudos e formação continuada a todos os envolvidos no processo educativo, assim como comprometimento do corpo docente com a formação integral do indivíduo (AZEVEDO; CUNHA, 2008, p. 69).

A pesquisa conclui que a equipe gestora, da qual faz parte o CP, é responsável por mediar as questões inclusivas no ambiente escolar, visando a formação integral dos alunos.

O artigo de Stelmachuck e Mazzotta (2012) destaca como elementos promotores da inclusão educacional, na opinião de supervisores pedagógicos e professoras, a presença de um auxiliar para o aluno com deficiência intelectual, a redução de alunos por turma, o acolhimento ao aluno, uma equipe pedagógica comprometida com esse aluno, a participação da família e a troca de informações entre as professoras de SRM e da sala de aula de ensino regular. O estudo ressalta a importância do coletivo e da existência de uma intencionalidade relacionada à inclusão como fatores facilitadores do processo.

Santos (2016) concebe a escola atual como um cenário propício para o desenvolvimento da inclusão devido à possibilidade de materialização das políticas inclusivas. Para isso a figura do gestor é entendida como a de um profissional que, quando comprometido com sua prática e com princípios democráticos, pode romper com a exclusão socialmente posta para os alunos público-alvo da EE.

Na pesquisa de Oliveira (2017) a gestão escolar reconhece que precisa de ajuda, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento de parcerias e à compra de materiais, além de sentir a necessidade de investimento na estrutura da escola. A autora conclui que o gestor é um articulador de práticas inclusivas, porém, que necessita de apoio para desenvolver tal função, sendo, para a autora, uma necessidade a formação de gestores para a inclusão.

As pesquisas correspondentes a essa categoria, Limites e possibilidades de atuação do coordenador pedagógico/equipe gestora frente à inclusão, permitem refletir sobre aspectos positivos em prol da inclusão e apresentam discussões relevantes sobre limites e tensões presentes nos diferentes espaços escolares. Mostram a complexidade do cenário educativo diante de diferentes concepções e compreensões sobre a inclusão.

Como principal aspecto positivo estão os momentos formativos na escola, que é compreendida como um lócus formativo, no qual as demandas reais podem ser sistematizadas junto ao saber científico e construções possíveis são vislumbradas. O principal limite apresentado pelas pesquisas é a falta de amparo e articulação para as formações, compreendendo que a formação continuada não é a resposta salvacionista das dificuldades escolares, mas, a formação precisa ser apoiada tanto em nível interno quanto externo na escola para que possa permitir aos sujeitos os espaços necessários.

A conscientização de todos os indivíduos sobre sua responsabilidade no que diz respeito a inclusão também é elemento primordial. Tal consciência é uma construção gradual, e pode ser iniciada em momentos formativos, porém, é necessário que a escola como um todo se veja como uma organizadora desses espaços, assim como, receba suporte externo para efetivá-los.

Nesse sentido, é fundamental conhecer e refletir sobre esses aspectos visando superar limites e construir uma escola mais inclusiva a partir das possibilidades existentes.

3.3. Percepções dos coordenadores pedagógicos/equipe gestorasobreainclusão

Na terceira categoria, Percepções dos coordenadores pedagógicos/equipe gestora sobre a inclusão, estão as pesquisas de Boaventura (2008); Santos (2011) e Montebianco (2015). Os autores apresentam considerações sobre como a inclusão é percebida pela coordenação pedagógica, aspecto relevante ao se considerar que a literatura indica o CP como um agente importante para o desenvolvimento da inclusão no âmbito escolar.

Nas pesquisas de Boaventura (2008) e de Montebianco (2015), os gestores consideram que suas escolas são inclusivas, porém, em ambas há elementos levantados pelos participantes como fatores de dificuldade para a inclusão. Como fatores de dificuldade estão a necessidade de formação dos professores para trabalhar com a inclusão e a fragilidade na efetivação de políticas públicas destinadas aos alunos público-alvo da EE, mencionados nas duas pesquisas.

Nas considerações de Santos (2011), os gestores mostram não ter clareza sobre a inclusão e pouco compreendem sobre como viabilizar as políticas inclusivas em suas escolas, pois as ações em prol da

inclusão são fragmentadas nos cenários pesquisados. Os gestores reforçam que a formação continuada é necessária aos profissionais da educação para se sentirem mais bem preparados para trabalhar com a inclusão. Santos (2011) destaca que foi notório que o número de alunos inclusos no Ensino Médio diminuiu em relação ao Ensino Fundamental, fato que, segundo a pesquisa, pode decorrer também da falta de preparo docente. Os gestores reconhecem que o trabalho em prol da inclusão é dinâmico e coletivo, e que precisam de maior conhecimento sobre o assunto.

O número limitado de pesquisas que abordam de forma direta a percepção dos gestores sobre a inclusão educacional expressa a necessidade de se direcionar mais detidamente o olhar para como esses agentes, considerados como articuladores do processo de inclusão, refletem e concebem esse paradigma. O fato de os participantes dos estudos elencados nesta categoria terem apresentado percepções de que suas escolas são inclusivas ao mesmo tempo em que indicam elementos pouco sugestivos de que a inclusão efetivamente ocorre, como nas práticas pedagógicas, por exemplo, demonstra a fragilidade do processo, que precisa ser melhor compreendido, inclusive pelas escolas.

A formação inclusiva em perspectiva de continuidade é uma necessidade já consolidada, porém, a partir das pesquisas é possível perceber que há uma tendência de responsabilização docente por seu não preparo para a atuação inclusiva. É certo que a formação também envolve a busca pessoal, mas em contrapartida a oferta de formação e as discussões sobre a construção de uma escola inclusiva ainda estão longe de serem efetivas para as demandas presentes.

3.4. Programas e políticas para a educação inclusiva

A quarta categoria, Programas e políticas para a educação inclusiva, reúne pesquisas que investigaram ações pontuais sobre o desenvolvimento de programas voltados à inclusão, como as de Brazil (2010); Mello (2014); Lima (2016) e Rocha (2016).

Brazil (2010) pesquisou o Programa Nacional Escola de Gestores e analisou um gestor, participante do programa, que desenvolveu um trabalho de pesquisa na temática da inclusão. A autora concluiu que o gestor pesquisado não obteve êxito imediato nas ações em prol da inclusão, mas que manteve uma postura persistente, pois o programa contribuiu com a apreensão, pelos participantes, de um referencial teórico e metodológico relevante para as discussões sobre o tema. Brazil (2010) pontua que seria necessário, a cada nova política relacionada à inclusão, que também fossem desenvolvidos processos de implementação e avaliação de cada uma delas.

Mello (2014) analisa a implementação de políticas públicas em uma instituição especializada, constatando as dificuldades dessa implementação. A autora conclui que há uma gestão democrática, porém há dificuldade para se exercer o ensino em prol das políticas inclusivas. O MEC solicita à instituição a realização de ações como: formações externas e produção de material, mas, segundo os participantes da pesquisa, essas ações desviam a atuação da instituição do processo ensino-aprendizagem. Portanto, a falta de tempo seria um elemento de dificuldade para desenvolver ações de ensino pensadas a partir das políticas inclusivas.

Lima (2016) pontua dissonâncias entre as políticas inclusivas municipais e a gestão escolar a partir do estudo do município de Manaus. A autora ressalta que apesar de existir diálogo entre elas, não há conciliação. A legislação do município de Manaus não define com clareza, segundo a autora, que postura inclusiva é assumida pelo município, pois há discrepâncias entre as resoluções analisadas, que em alguns momentos defendem uma gestão democrática e inclusiva e, em outros, uma gestão excludente. Demonstra-se, no estudo, que a gestão (direção) é um cargo de indicação e que o gestor fica preso às concepções de quem o indicou, não podendo exercer uma gestão democrática. A autora concluiu que para as políticas inclusivas se concretizarem, os marcos normativos municipais precisam estar alinhados aos princípios de gestão democrática, participativa e não excludente.

A pesquisa de Rocha (2016) evidenciou que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, auxiliou as escolas a promoverem a inclusão dos alunos público-alvo da EE em classes regulares, assim como a abertura de SRM, tendo o gestor como mediador

dessas políticas. A autora problematiza a diferença da organização do Estado do Paraná, onde as escolas de EE existem separadas das escolas regulares, atribuindo ao Estado paranaense um percentual baixo de inclusão no ensino regular. Concluiu que a inclusão vai além da oportunidade de matrícula e que a formação docente é importante para esse processo.

Essa categoria de análise permitiu compreender os impactos de programas e políticas voltados à inclusão educacional, remetendo à necessidade de estudo e avaliação de tais programas, assim como de viabilização de propostas formativas para os gestores/coordenadores pedagógicos que atuam a partir deles, em âmbito escolar. Os gestores e as escolas sentem a necessidade de acompanhamento e suporte, mostrando, assim, que a gestão não pode assumir sozinha a tarefa de promover a inclusão, mas, ao contrário, precisa estabelecer processos de colaboração no âmbito escolar, colaboração que envolva, inclusive, diferentes instâncias da educação.

Um fator recorrente nas pesquisas é a descontinuidade das políticas públicas, compreender e traçar formas de atuação em consonância com o defendido pelas orientações legais torna-se difícil, pois, não há formações específicas em grande maioria e o tempo e espaços para que as escolas se organizem também é limitado. Pois, em alguns contextos há mudança de perspectivas de uma política para outra.

3.5. Formação profissional para a inclusão

A última categoria observada, Formação profissional para a inclusão, relaciona-se a aspectos que dizem respeito à formação docente, tanto inicial quanto continuada, em uma perspectiva de reflexão sobre a inclusão. Nessa categoria estão as pesquisas de Alves (2009); Sian (2009); Ujiie e Zych (2010).

Em sua tese, Alves (2009) evidencia que a presença dos alunos público-alvo da EE na escola de ensino regular provoca direta ou indiretamente diferentes ações por parte da gestão. Essas ações dizem respeito tanto ao planejamento quanto à formação docente. A autora conclui que o gestor recebe a mesma formação inicial dos professores no Curso de Pedagogia e que, ao atuar na gestão da escola, se constitui formador dos docentes, o que faz com que ele necessite também de formação continuada para o exercício dessa função.

A formação inicial também é tratada por Sian (2009) em sua dissertação. A autora conclui que os Cursos de Pedagogia abordam fragilmente questões inerentes aos saberes/fazeres necessários à inclusão. Portanto, a formação continuada no ambiente de trabalho é essencial, mas está condicionada à falta de tempo, que por vezes é ocupado com questões de caráter administrativo que acabam não permitindo que a formação se desenvolva. Isso faz com que ela se manifeste de uma forma em discursos e documentos oficiais, e de outra, na prática. As pedagogas (CP) pesquisadas encontravam-se em uma condição contraditória que as situava entre ter certa liberdade para algumas decisões e estarem presas às regulações existentes.

O artigo de Ujiie e Zych (2010) indica que as ações pedagógicas encontradas no espaço da Educação Infantil nem sempre caminham em direção às práticas inclusivas. A figura do CP também não é percebida no sentido de encorajamento para tais práticas ou até mesmo para a mudança das práticas existentes. Em suas considerações, CPs e professoras justificam a falta de ações voltadas à inclusão devido à sua falta de preparo para tal. Sinalizam para a fragilidade da estrutura física, da formação dos profissionais e até mesmo a resistência das pessoas para se desenvolver um trabalho que caminhe para mudanças.

Essa categoria permite que se compreenda a formação como um elemento necessário à inclusão. Nas pesquisas selecionadas, a formação inicial é tida como insuficiente para preparar os profissionais para sua atuação em contextos inclusivos, e a formação continuada se coloca como uma possibilidade, embora não única, de efetivar a inclusão, sendo o CP considerado como um formador em potencial na escola.

Considerações finais

Neste estudo constatou-se que a temática inclusão educacional aliada à coordenação pedagógica vem sendo abordada nos últimos anos de forma limitada, pois, ao se considerar os artigos, Teses e Dissertações selecionados, obteve-se 26 trabalhos, sendo um do ano de 2006⁷, dois de 2008, quatro de 2009, dois de 2010, um de 2011, dois de 2012, três de 2013, dois de 2014, dois de 2015, quatro de 2016, dois de 2017 e um de 2018. Nos anos em que houve mais produções apenas quatro trabalhos foram publicados, número esse considerado restrito diante das demandas que a escola tem a cada ano.

O CP é o profissional que articula diferentes seguimentos da escola e, pela singularidade de sua função, este estudo demonstrou que ele pode favorecer que práticas pedagógicas com princípios inclusivos, sejam desenvolvidas. A partir do objetivo de identificar o que a produção científica traz sobre as ações da coordenação pedagógica voltadas à inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial, concluiu-se que a coordenação pedagógica desenvolve ações variadas em prol da inclusão nos contextos em que assume uma posição de liderança e em que promove a coletividade, assim como constatou-se que quando suas ações não são propositivas, as práticas inclusivas se tornam mais limitadas e isoladas. O desconhecimento de políticas e programas voltados à inclusão, a falta de espaços formativos e de ampliação do diálogo sobre a temática da inclusão nas escolas, conforme indicado nos estudos, são exemplos de fragilidades relacionadas à sua atuação em prol da inclusão.

No contexto dessas reflexões, compreende-se o CP como o profissional que atua nos processos de gestão da escola e tem um papel importante na articulação e na coordenação do pedagógico. Porém, os dados deste estudo indicam que ele encontra dificuldades para articular a inclusão no ambiente escolar. Essas dificuldades têm origens variadas e mostram necessidade de apoio e de realização de um trabalho mais colaborativo por parte da coordenação pedagógica para que possa desempenhar melhor a sua função.

O profissional CP, conforme constataram os estudos, tem a função de coordenar as questões pedagógicas dentro da escola em prol do ensino e da aprendizagem do aluno. Assim, ele é essencial para a promoção da inclusão uma vez que exerce liderança junto ao grupo de professores, desenvolve aspectos formativos na escola, entre outros. Pesquisar suas ações ou até mesmo a fragilidade delas, enriquece o campo prático-teórico, possibilitando novos olhares e inspirando novos rumos a serem tomados para que o processo de inclusão seja facilitado.

Este estudo evidenciou que das ações desenvolvidas pelo CP em prol da inclusão educacional muitas não são aprofundadas em seu nível de compreensão e tampouco avançam no ambiente escolar. Desse modo, faz-se necessário desenvolver formações sobre a inclusão educacional de alunos público-alvo da EE tanto para gestores quanto para docentes, para que por meio da discussão e reflexão as escolas construam uma identidade inclusiva na tentativa de superar espaços excludentes, conforme indicado nas pesquisas.

De modo geral as pesquisas em seus diferentes enfoques apontaram para a necessidade de formação, fator diretamente relacionado a função da coordenação pedagógica na escola. Em alguns contextos evidenciou-se as fragilidades da formação inicial e em outros expressou-se o lugar de destaque que a formação continuada tem assumido e os anseios da escola sobre a ação da coordenação. O levantamento das produções científicas expressa a lacuna conceitual sobre a inclusão, pois, esta precisa ser percebida como uma temática social que está presente na escola, e não apenas como uma questão para a escola ou para o profissional coordenador pedagógico resolver.

Consider-se a partir do presente estudo que há a necessidade de maiores discussões sobre o papel da formação para a efetivação da inclusão escolar, não a colocando como salvacionista e nem culpando-a por todos os problemas vivenciados, o cenário contraditório da escola precisa ser considerado, assim como as relações externas que lhe são impostas para lidar com seus problemas.

⁷Referente a um artigo, devido a isso o ano é anterior à busca dentro do período de dez anos, utilizado como critério para a seleção de Teses e de Dissertações.

Mais estudos sobre o trabalho da coordenação pedagógica diante da inclusão do público-alvo da EE no ensino regular se fazem, portanto, necessários para a compreensão de desdobramentos, limites e possibilidades existentes. Tal compreensão favorecerá ações positivas e propositivas voltadas à inclusão, bem como a socialização de estratégias que favoreçam a superação de possíveis obstáculos.

Referências

- ALVES, Edson Pantaleão. **Formar formando-se nos processos de Gestão e Inclusão Escolar**. 2009. 218 f. Programa de Pós-graduação em Educação. Tese. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2009.
- AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de; CUNHA, Gracilliani Rosa da. Gestão Escolar e Educação Inclusiva: uma parceria necessária e emergente na escola. **Educação: teoria e prática**. v. 18, n.31, jul.-dez.-2008, p.53-72.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para deficiência mental**. Brasília: MEC, SEESP, 2005.
- BOAVENTURA, Roberta Silva. **A gestão escolar na perspectiva da inclusão**. 2008. 122 f. Programa de Pós-graduação em Educação. Dissertação. Universidade do Oeste Paulista. São Paulo. 2008.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.
- BRASIL. Ministério da educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC: Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690_politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: mar. 2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2015.
- BRAZIL, Christina Holmes. **O Programa Nacional Escola de Gestores em Foco: Um Estudo de Caso sobre Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão em Educação**. Rio de Janeiro, 2010. Dissertação. Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010
- BOTELHO, Louise Lira Roedel; · CUNHA, Cristiano Castro de Almeida; · MACEDO, Marcelo. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**. · Belo Horizonte, v.5, n. 11, p. 121-136 · maio-ago. 2011 · ISSN 1980-5756. Disponível em: <<http://www.gestaoesociedade.org/gestaoesociedade/article/view/1220/906>>. Acesso em: 12 maio 2021.
- CLOUGH, Peter. Routestoinclusion. In: CLOUGH, Peter; CORBETT, Jenny. Theoriesofinclusive education: astudents' guide.Sage, 2000.
- CORREIA, Isabel Eufrásio; SANTOS, Paula Coelho; TOMAZ, Carlota Lloyd Braga Fernandes. **Buscando sinais de liderança pelo coordenador de Educação Especial**. Revista Educação Especial. v. 28, n. 53, p.635-648, set./dez. 2015.
- COSTA, Maria Stela Oliveira. O papel do coordenador pedagógico na inclusão dos alunos com deficiência. **Revista da Faculdade Christus**, v. 10, p. 128-142, 2006.

- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.
- LIMA, Elis Cristina Vieira. **Gestão Escolar e Política Educacional de Inclusão na rede de ensino municipal de Manaus**: uma reflexão à luz da teoria crítica. 2016. 141 f. Programa de Pós-graduação em Educação. Dissertação. Universidade Federal do Amazonas. Manaus 2016.
- LIRA, Eleide Gomes Teixeira Torres. **A coordenação pedagógica e o processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais**: um estudo de caso. 2012. 117 f. Programa de Pós-graduação em Educação. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2012.
- MONACO, Gaetano Lo. O Thesaurus brasileiro da educação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília**, v. 87, n. 215, p. 81-86, jan./abr. 2006.
- OLIVEIRA, Elaine Ribeiro de. **A educação inclusiva na Educação Infantil**: compromissos e desafios da gestão educacional. 2017. 156 f. Programa de Pós-graduação em Educação. Dissertação. Universidade do Planalto Catarinense. Lages. 2017.
- PATTUZZO, KaroliniGalimberti. **O pedagogo no contexto da inclusão escolar**: possibilidades de ação na escola comum. 2014, 193 f. Programa de Pós-graduação em Educação. Dissertação. Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo. 2014.
- MADER, Gabrielle. Integração da pessoa portadora de deficiência: a vivência de um novo paradigma. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**: contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memmon, 1997, p. 44 – 50.
- MELO, Lana Cristina Barbosa de. **A coordenação pedagógica na mediação do trabalho do professor**: humanização ou alienação na formação do aluno com deficiência intelectual? 2017. 135 f. Programa de Pós-graduação em Educação. Dissertação. Universidade Estadual de Roraima. Boa Vista. 2017.
- MELLO, Marcia Noronha de. **O papel da gestão na implementação de políticas públicas de Educação especial**. 2014. 112 f. Programa de Pós-graduação em Educação. Dissertação. Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro. 2014.
- MONTEBLANCO Valquirea Martins. **A escola comum/educação especial**: a relação da gestão com as práticas inclusivas. 2015. 94 f. Programa de Pós-graduação em Educação. Dissertação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2015.
- NOYA, Carolina Pereira. **Gestores educacionais para a educação inclusiva**: arranjos e tramas na contemporaneidade. 2016.103 f. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2016.
- PINTO. Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.
- ROCHA, Louize Mari da. **A gestão da educação especial nos municípios da Área Metropolitana Norte de Curitiba**: uma análise decorrente da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2016. 182 f. Programa de Pós-graduação em Educação. Dissertação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2016.
- SANTOS, Janaina Teles Pereira. **A gestão escolar na construção da escola inclusiva**: fundamentos e práticas na rede de ensino municipal de São Luís/MA. 2016. 50 p. Programa de Pós-Graduação em Educação. Dissertação. Universidade Federal do Maranhão. São Luís. 2016.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. Inclusão em educação: uma visão geral. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira. (Orgs.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 11 – 15

SANTOS, Regina Rita da Silva. **Gestão escolar para uma escola inclusiva: conquistas e desafios**. 2011. 90 f. Programa de Pós-graduação em Educação. Dissertação. Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente. 2011.

SARDINHA, Gabriela Da Silva. **Impactos da gestão escolar no desenvolvimento de processos de inclusão em uma escola pública de ensino médio do Rio de Janeiro: um estudo de caso**. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SILVA, Ana Mayra Samuel da. **Gestão Escolar: a Consolidação de uma Escola Inclusiva mediante a Intersetorialidade**. 2018, 201f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista. São Paulo. 2018.

SILVEIRA, Selene Maria Penaforte. **A gestão para a inclusão: uma pesquisa-ação colaborativa no meio escolar**. 2009. 280 f. Programa de Pós-graduação em Educação. Tese. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. 2009.

SIAN, ZineiaTozi. **O pedagogo no processo de inclusão escolar no município da Serra-ES**. 2009. 210 f. Programa de Pós-graduação em Educação. Dissertação Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2009.

SOUZA, Débora Almeida de.. **O trabalho do pedagogo como dispositivo frente aos desafios da escola inclusiva na Educação Infantil**. 2009. 125 f. Programa de Pós-graduação em Educação. Dissertação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2009.

STELMACHUK, Anáí Cristina da Luz; MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Atuação de profissionais da educação na inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 185-202, maio/ago. 2012.

UJIE, Nájela Tavares; ZYCH, Anizia Costa. Concepções de coordenadoras de CMEI e o paradigma da inclusão na educação da primeira infância. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 17, n. 1, Passo Fundo, p. 54-63, jan./jun. 2010.

VALIM, Rosângela Aparecida De Almeida. **O papel do gestor escolar para uma escola inclusiva do ensino fundamental I**. 2013. 103 f. Programa de Pós-graduação em Educação. Dissertação. Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa. **O papel do supervisor pedagógico no processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: uma pesquisa colaborativa**. 2013. 164 f. Dissertação. Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2013.

Recebido em: 22-07-2022

Aceito em: 17-03-2023

Endereço para correspondência:

Nome Gabriela Chem de Souza do Rosário

Email gabrielachem@hotmail.com



Esta obra está licenciada sob uma [Licença Creative Commons Attribution 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)